دار السحاب للنشر والتوزيع



قضايا تربوية معاصرة

رؤية تحليلية مقارنة

تحرير

أ.د/ مصطفى عبد السميع محمد
مدير المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

د/ جيهان كمال محمد السيد
رئيس شعبة بحوث تطوير المناهج

- أنماط التقويم
- صعوبات التعلم لدى التلاميذ قبل الجامعى
- الفصل الطائر
- عزوف الطلاب عن دراسة العلوم والرياضيات في بعض دول العالم
- العقاب البدني
- المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية

الطبعة الأولى ٢٠٠٦





المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

دار السحاب للنشر والتوزيع

قضايا تربوية معاصرة

"رؤية تحليلية مقارنة"

تحرير

أ . د / مصطفي عبد السميع محمد

مدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

د / جيهان كمال محمد السيد

رئيس شعبة بحوث تطوير المناهج

*أنماط التقويم

*صعوبات التعلم لدي التلاميذ قبل الجامعي

*الفصل الطائر

*عزوف الطلاب عن دراسة العلوم والرياضيات في بعض دول العالم

*العقاب البدني

*المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية

الطبعة الأولى

2006 م



دار السحاب للنشر والتوزيع

8 شارع المدينة المنورة بجوار مسجد مرزوق الكبير

شقة أ- النزهة الجديدة - القاهرة

جمهورية مصر العربية

ت / ف 002026224957 / محمول 0105700336

www.elsahab.com

Email: info@elsahab.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾

[سورة هود:الآية ٨٨]

تقديم :

فى عالم اليوم قليل من الأشياء تكون ثابتة لا تتغير ، وإن كان هناك حقيقة ثابتة فى هذا العالم؛ فهى أن ما يحمله لابد وأن يكون مختلفاً عن كل عالمنا، وكنتيجة منطقية للتغيرات التى حدثت فى جميع المجالات، وجميع الاتجاهات، والتى كان بعضها نتيجة لما أحرزته العلوم التربوية والنفسية ذاتها من تقدم، أن اتجهت كل بلدان العالم إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية لتعرف أهم القضايا والمشكلات التى تعوقها عن دورها فى إعداد أبنائها للعيش فى هذا العالم المتغير، والمتقارب، والمتنافس.

وشعبة بحوث تطوير المناهج ، وإنطلاقاً من دورها البحثى والتطويرى وإيماناً منها بأهمية مراعاة البعد العالمى فى عمليات تطوير النظام التعليمى المصرى، فقد قام باحثى الشعبة بدراسة عدد من المشكلات والقضايا التربوية الهامة التى تعترض سبيل تقدم ورقى النظام التعليمى فى مصر دراسة مقارنة بين مصر وعدد من الدول المختلفة، وذلك بهدف التوصل إلى أفضل الحلول لهذه المشكلات بما يتناسب وطبيعة المجتمع المصرى وخصائص الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة.

وقد كان من نتاج هذا العمل العلمى الجاد – والذى مر بمراحل متعددة؛ بدءً بتحديد أهم القضايا والمشكلات، والإبحار فى شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) للتعرف على جهود دول العالم المختلفة فى مواجهتها وحلها، ثم القيام بالترجمة وما تلى ذلك من دراسة وتحليل ومقارنة ، ثم تقديم ما تم التوصل إليه فى الشكل العلمى المناسب – صدور عدد من الدراسات المقارنة حول بعض القضايا التربوية الهامة، وذلك لرفعها للمسئولين ومتخذى القرار التربوى بوزارة التربية والتعليم.

وفى النهاية أتوجه بالشكر لشعبة بحوث تطوير المناهج بالمركز القومى للبحـوث التربوية والتنمية لإنجازها هذا العمل الضخم، راجياً من الله تعالى أن يكون الكتاب إضافة جادة للمكتبة العربية ، وأن يكون ما تم التوصل إليه من مقترحات وحلـول للمشـكلات المختلفة محط أنظار متخذى القرار فى مؤسساتنا التربوية حتى تأخذ طريقها للتنفيذ فـى الواقع التربوى.

والله من وراء القصد

أ.د/ مصطفى عبد السميع محمد

مدير المركز
القومى للبحوث التربوية والتنمية

مقدمة:

لقد أصبح توفير نظام تعليمى ملائم للجميع، يحقق الجودة فى عمليات التعليم والتعلم أمراً بالغ الأهمية فى الوقت الراهن، نظراً لما يقوم به التعليم من دور هام فى تقدم المجتمع ورقيه.

وإيماناً منا بأهمية البحث والتطوير فى المجال التربوى لتعرف المشكلات والقضايا التى قد تتسبب فى إضعاف النظام التعليمى وجعله غير قادر على مواجهة مسئولياته وتحقيق أهدافه، فقد رأينا ضرورة تناول عدد من القضايا التربوية الهامة بالبحث والدراسة والتحليل فى إطار مقارن بين مصر وعدد من الدول الأخرى، وذلك للوقوف على المسببات والعوامل التى تقف وراء تلك القضايا والمشكلات وتكشف أفضل الحلول لمواجهتها.

وحتى تعم الفائدة من هذا العمل العلمى الجاد رأينا جمع هذه القضايا فى كتاب واحد نقدمه للرأى العام، وللمهتمين بالقضايا التربوية والتعليمية من خلال تقديم الحلول المبتكرة لأهم المشكلات التى تواجه هذه النظم، فى العالم من حولنا ولتحديد موقعنا من هذه الجهود؟

وتتمثل القضايا التى يتناولها الكتاب الذى بين يدينا فيما يلى :

- أنماط التقويم فى بعض الدول .
- صعوبات التعلم لدى التلاميذ فى المراحل المختلفة بالتعليم قبل الجامعى.
- الفصل الطائر كأحد الحلول المقترحة لمشكلة زيادة الكثافة الطلابية بالمدارس .
- عزوف الطلاب عن دراسة العلوم والرياضيات فى بعض دول العالم .
- العقاب البدنى فى المدارس .
- المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية .

وإدراكاً منا لأهمية إطلاع العاملين بالحقل التربوى فى مصر والعالم العربى على هذه الدراسات، فقد رأينا - بتوجيه من الأستاذ الدكتور مدير المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - جمعها فى كتاب واحد آملين من الله عز وجل بأن يكون هذا الكتاب إفادة تربوية لكل العاملين فى مجال التعليم، وأن يكون بداية لسلسلة من الكتب التى تتناول أهم القضايا التربوية والتعليمية المثارة فى المجتمع المصرى، ونواة لإصدارات تربوية أخرى.

والله أسأل أن يهدينا سبيل الرشاد

إنه على كل شئ قدير

أ.م.د/ جيهان كمال محمد

رئيس شعبة بحوث تطوير المناهج

شكر وتقدير

الشكر والتقدير لكل من أسهم فى إعداد هذا الكتاب من باحثى شعبة بحـوث تطوير المناهج بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

أ.م.د. جيهان كمال محمد — رئيس شعبة بحوث تطوير المناهج

رئيس الفريق البحثى .

د. أمل الشحات حافظ — باحث بشعبة بحوث تطوير المناهج.

د. إيناس عبد الرازق إبراهيم — باحث بشعبة بحوث تطوير المناهج.

د. سامى فهيم محمد حميد — باحث بشعبة بحوث تطوير المناهج.

أ. أسماء زكى محمد صالح — باحث مساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج.

أ. إيمان محمد محمود الشحرى — باحث مساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج.

أ. أيمن عيد بكرى محمد عيد — باحث مساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج.

أ. حنان محمد ربيع عبد الخالق — باحث مساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج.

أ. رفيق أحمد عبد المعطى — باحث مساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج.

أ. شيماء عبد الفتاح تركى — باحث مساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج.

أ. عبد الحميد صبرى عبد الحميد — باحث مساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج.

أ. ناصر السيد عبدالحميد عبيده — باحث مساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج.

أ. محمد عبد الغفار محمد — باحث مساعد بشعبة بحوث تطوير المناهج.

م. شيماء جوده درويش — ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~

م. أمانى عبد العزيز إبراهيم — ~ ~ ~ ~ ~ ~ ~

- قام بمراجعة هذا البحث لغوياً أ/ أيمن عيد بكرى محمد .
- ملاحظة : تمّ ترتيب الأسماء وفقاً للدرجات العلمية مـع مراعـاة الترتيـب الهجـائى للأسماء فى كل درجة

أنماط التقويم فى بعض الدول

أنماط التقويم فى بعض الدول

مقدمة :

يمثل التقويم عصب أية منظومة تربوية، فهو أكثر مكونات هذه المنظومة أهمية وتركيباً، ففيه تتم عملية قياس مستمر لمدى تحقق الأهداف، والحساسية الشديدة لكل تغير يطرأ على الأهداف التربوية نتيجة للتغيرات في المجتمع، والمقارنة بين الهدف وما تم تحقيقه، واتخاذ القرارات المناسبة في ضوء تلك المقارنة.

فهو موجود في جميع مراحل المنظومة التربوية، ويؤكد هذا التصور تصنيف التقويم التربوي كما يشيع في الفكر التربوي المعاصر إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي:

- التقويم المبدئي:- وفيه يتحدد أداء الطالب قبل التدريس أو في بدايته.
- التقويم التكويني:- وفيه يتم مراقبة تقدم تعلم الطالب فى أثناء التدريس وتشخيص صعوباته.
- التقويم التجمعي :- وفيه يتم الحكم على إنجاز الطالب في نهاية التدريس.

والتقويم بذلك عملية شاملة؛ مستمرة ؛ لأنها ممتدة طول العام ومصاحبة لكل مراحل عمليات التعلم، وشاملة ؛ فهي لا تركز على جانب واحد، وتهمل باقي الجوانب في العملية التعليمية، كما أنها لا تعتمد على أسلوب واحد فقط في عملية التقويم بل يمتد ليشمل عدة أساليب وأدوات تستخدم في عملية التقويم، وبناءً على ذلك يمكن تعريف التقويم بأنه:

"عملية تشخيصية تهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية من أجل الوصول إلى قرارات ما سواء أكانت تتعلق بالطالب أم بالمنهج أم بالتخطيط، مما يُسْهم في تقديم فرصة جيدة لتحسين التعليم، وهو بذلك أعلى أشمل من القياس الذي يقتصر على مجرد جمع المعلومات عن تعلم الطلاب، وما توصلوا إليه من معرفة، وما تمكنوا من إنجازه، وما سوف يتمكنون من الوصول إليه في المستقبل".

ولأهمية عملية التقويم، فقد اهتمت جميع الدول بتطوير منظومة التقويم التربوي لديها للتأكد من مدى تحقق أهداف منظومتها التربوية، وفي السطور التالية سوف نعرض لبعض هذه الجهود والتجارب الدولية.

تجارب بعض الدول في مجال التقويم:

• **التجربة الفرنسية:**

تعد التجربة الفرنسية من التجارب الناجحة في مجال تقويم النظام التعليمي وتنميته وتطويره، حيث أبرز التقرير الصادر عن السفارة الفرنسية في الولايات المتحدة الأمريكية تحت عنوان " فرنسا من الألف للياء La France De Aaz" ضمن عرضه لتقويم نظام التعليم قبل الجامعي، أنه في السنوات الأخيرة أظهر التقويم أنه بعد عشر سنوات من التعليم الإجباري، يجب على المدرسة أن تؤكد على اكتساب التلاميذ لجميع المهارات – ليس فقط المدرسية، ولكن أيضاً المهنية – التي لها مردود على الشباب للتسلح في حياتهم المستقبلية، وتؤكد التجربة الفرنسية على تعددية عملية التقويم من خلال:

- التقويم الشامل للنظام التعليمي.
- تقويم أداء المؤسسات التعليمية.
- تقويم الممارسات والتطبيقات والابتكارات التربوية.
- تقويم أداء التلاميذ بالاهتمام بـ :
  - معالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ.
  - تنمية المفاهيم التربوية في حجرة الدراسة.
  - الانسجام والتنوع داخل الصف.
  - التوافق بين المفاهيم التي تدرس دون تأجيل أحدهم.

هذا، ويعتمد التقويم في التجربة الفرنسية على توافر معيارين أساسيين في تقويم المنظومة التربوية الفرنسية وهما: تقويم اكتساب المهارات المراد تعلمها واكتسابها، وتقويم العمليات التي تمارس في سبيل اكتساب تلك المهارات.

• **التجربة الألمانية:**

يتم التقويم في ألمانيا على مستوى قومي، وعلى مستوى كل ولاية على حدة بحيث يتم وضع اختبار يسمى"Abitur" ، وهو يقابل اختبار الثانوية العامة في مصر، وقد مر هذا الاختبار بسلسلة

من التطوير والتجديد لمواجهة التغيرات المجتمعية في ألمانيا، ويتكون الاختبار من أسئلة مفتوحة النهاية، واختبارات شفهية، وبالرغم من تنفيذه على مستوى الدولة ككل فإنه يسمح لكل ولاية من الولايات الألمانية بتحديد محتوى الامتحان الخاص بها، والذي يلائم طبيعتها وظروفها.

وبذلك تقوم عملية التقويم على مركزية التخطيط، ولامركزية التنفيذ. بما يحقق قدراً من المرونة في عملية التقويم، وهذه الاختبارات لا تؤهل للجامعة بذاتها، ولكن على الطلاب الراغبين في الالتحاق بالجامعة حضور دورة أو مادة مؤهلة يطلق عليها "Gymnasian" تستمر معهم حتى الصف الثالث عشر، وتُجْمع درجاتهم مع اختبارAbitur لتحديد مستواهم ومدى تأهلهم للجامعة، وكلما كان الإقبال متزايداً على التخصص الجامعي، زاد عدد الامتحانات والمقابلات التي يلزم على الطالب اجتيازها.

- **التجربة اليابانية:**

التزمت اليابان بنظام الاختبار المقنن الواحد لتحديد ما إذا كان الطلاب يمكنهم الالتحاق بالجامعة أم لا حتى عام ١٩٥٤، ثم تحولت بعد ذلك إلى النظام ثنائي المراحل:

*** المرحلة الأولى:**

على الطلاب الراغبون في الالتحاق بأحد الجامعات المحلية أو القومية أو الخاصة يجب عليهم اجتياز اختبار المركز القومي للامتحانات للقبول بالجامعة، والذي يقدم أسئلة متعددة تغطي خمس مواد هي: اللغة اليابانية، والإنسانيات، والعلوم الاجتماعية،الرياضيات والعلوم واللغة الأجنبية.

وإلى جانب هذا الاختبار تقوم كل جامعة بتصميم امتحانات خاصة بها، وتقوم بتطبيقها على الطلاب المتقدمين لها.

*** المرحلة الثانية:**

تتطلب أن يقوم الطلاب بكتابة مقالات قصيرة تتناول موضوعات متعددة إلى جانب أسئلة تقيس استعدادت الطلاب، لصعوبة هذه الاختبارات هناك مدارس تدعى"Juka" تساعدهم على الإعداد الجيد لهذه الامتحانات.

ويواجه الطلاب اليابانيون منافسة شديدة للحصول على مكان في جامعة عامة، ففي عـــام ١٩٩٠ كان يقبل طالب واحد من كل أربعة طلاب يتقدمون للمرحلة الأولى من امتحـــان الالتحـــاق بالجامعة.

- التجربة الإنجليزية:

اتبعت المملكة المتحدة نظام الشهادات العامة لفترة من الزمن، ثم تخلت عن هذه الشهادات، ثم عادت مرة أخرى لتبني ما يدعى بالمنهج القومي، ونظام التقويم الشامل وتشمل الامتحانات فـــي هذا النظام " تدريبات أسئلة مفتوحة النهاية، وامتحانات شفهية، واستخدام سيناريوهات واقعية، كمـــا تطبق ما يسمى بالتقويم الحقيقي ".

فعندما ينتهي الطلاب من مرحلة التعليم الإلزامي – عند سن السادسة عشرة – يبدءون في الخضوع للاختبارات المؤهلة للثانوية العامة "GCSE"، وهذه الشهادة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بـــالمنهج القومي المتبع، وبعد الانتهاء من هذه الشهادة يمر الطلاب ببرنامج دراسي متخصص لمدة عـــامين، يدرس فيه ثلاث مواد دراسية، ثم يخوضون امتحان متقدم في مواد مختلفة للتأهل الجامعي يطلـــق عليه"Alerd".

ويشرف على امتحان الثانوية العامة والامتحانات العامة المؤهلة مجالس تابعـــة للجامعـــة، والمجـــالس القومية، والمجلـــس القومي للامتـــحانات والتـــقويم الذي يقوم بالتصديق على صلاحية المناهج الامتحانات بالمرحلة الثانوية العامة.

- التجربة الأمريكية:

تتم عملية التقويم على مستويين. المستوى الأول يشمل الاختبارات المعيارية، والمســـتوى الثاني يشمل التقويم القائم على المنهج، والتي تتم داخل الفصل من أمثلة الاختبارات والامتحانـــات الموجزة.

*** التقويم على المستوى القومي:**

إن الاختـــبار المستـــمر للتحصـــيل المدرسي في مدارس الولايات المتـــحدة الأمريكية يتم من خلال التقويم القومي للتـــقدم التربوي "NAEP"، وهذا التقويم يمثل التقـــويم القـــومي الوحيـــد والمستمر لأداء الطلاب في مواد دراسية عديدة منذ عام ١٩٦٩، وتستـــــخدم الولايـــات المختلفـــة

البيانات والإحصاءات المتوافرة لديها عند التقويم، وفي مقارنة أداء الطلاب في ولاية بأقرانهم في باقي الولايات الأمريكية.

وعينة الطلاب الذين يطبق عليهم هذا التقويم تبلغ أعمارهم ما بين الثالثة والتاسعة عشرة يخضعون لاختبارات في معرفة القراءة والحساب والعلوم والكتابة والتاريخ والجغرافيا، بالإضافة إلى أنهم يقدمون معلومات عن أنفسهم وعائلاتهم ومدارسهم، ويتم تقسيم درجات الكفاءة في كل مادة دراسية حتى يمكن التفريق بين درجات المناطق الجغرافية " الشمال الشرق- المنطقة المركزية - والغرب " ودرجات كل ولاية.

ومن بين كل أنواع الاختبارات المعيارية التي تستخدمها المدارس أو تكون مطالبة بالمشاركة فيها يبدو أن التقويم القومي للتقدم التربوي له تأثير ضعيف في السياسة المحلية للمدرسة.

*** الاختبارات المعيارية:**

معظم الاختبارات المعيارية المستخدمة في الولايات المتحدة، وقام بإعدادها قسم التربية بالولاية أو منظمة محترفة في وضع الاختبارات، وهي تستخدم على نطاق واسع في المدارس الأمريكية لتقويم مستويات تحصيل التلاميذ، وفي الحقيقة فاختبارات من أمثلة اختبار كاليفورنيا للتحصيل، واختبار أيوا للمهارات الأساسية، واختبارات الحد الأدنى للكفاية، والتي طورتها ولايات عديدة أصبحت مظهراً مألوفاً من مظاهر السنة الدراسية في معظم المدارس.

تعتبر اختبارات الحد الأدنى للكفاية والتي تستخدم في كل أنحاء الولايات الوسيلة الأساسية التي تستخدمها الولايات حالياً لتقويم مستوياتها ومدارسها، وهذه الاختبارات تقوّم المهارات الأساسية في القراءة والحساب واللغة الإنجليزية- بالرغم من توافر نسخ من هذه الاختبارات باللغة الأسبانية للمتحدثين غير الأصليين للغة الانجليزية، وفي الصفوف الأولى تستخدم هذه الاختبارات لتقويم التعلم، بينما في مستوى المدرسة الثانوية يمكن أن تستخدم لوضع معايير للحد الأدنى للتحصيل للتخرج من المدرسة الثانوية.

*** الاختبارات داخل الفصل:**

على نقيض الاختبارات المعيارية والتي تطبقها المدارس مرة أو مرتين في السنة يتم تطبيق الاختبارات داخل الفصل على مستوى المدرسة الابتدائية والمتوسطة كل أسبوعين أو ثلاثة أسابيع أو في نهاية كل وحدة من وحدات الكتب المدرسية، أما تكرار الاختبارات الموجزة فيختلف

بشكل كبير، وفي المدرسة الثانوية يتم تطبيق الاختبارات داخل الفصول بمعدل أقل عنه في المدرسة الابتدائية والمتوسطة، وأحياناً تتكون من اختبارات في منتصف الصف الدراسي، واختبار نهائي في نهاية الفصل الدراسي، وبوجه عام لدى المعلمين في كل مستويات المدارس حرية كبيرة في تحديد تكرار الاختبارات ومحتواها داخل الفصل.

وتتحول الآن العديد من الولايات والمناطق المدرسية إلى التقويمات القائمة على الأداء من التلاميذ لإظهار ما يعرفونه، عن طريق الاستجابة للمشكلات التي لم يتعرضوا لها من قبل باستدعاء المهارات والمعلومات التي من المفترض أن يكونوا قد اكتسبوها داخل الفصل، وتقوم الاختبارات على الافتراض بأن الاختبار يجب أن يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأشياء التي يتعلمها الطلاب، ويمكن أن تشتمل على حقائب تعليمية لعمل الطلاب ومعارض وتجارب علمية ومقابلات شخصية وعروض.

• التجربة المصرية:

في إطار تطوير منظومة التقويم التربوي- أحد محاور تطوير التعليم قبل الجامعي- اتخذت وزارة التربية التعليم المصرية من التقويم الشامل أداة للتقويم التربوي الشامل، والذي يتعامل مع المتعلم من خلال رؤية شاملة متكاملة، فتساعد على اكتشاف جوانب القوة وتنميها، وتشخص جوانب الضعف وتحاول علاجها من خلال برامج علاجية فعالة، ويقوم التقويم التربوي الشامل على عدة أسس هى أن :

١- التقويم نشاط يرافق عمليتي التعليم والتعلم.

٢- التقويم يرتبط بشئون الحياة الفعلية، وبواقع ما يمارسه المتعلم في حياته اليومية.

٣- تركيز عملية التقويم على جميع جوانب نمو المتعلم.

٤- استخدام عملية التقويم وفق قوائم التشخيص وملف الإنجاز.

٥- التقويم عملية إنتاجية تشاركيه بين المعلم والمتعلم وأولياء الأمور.

٦- التأكيد على مبدأ المساندة المستمرة الدائمة والعاجلة والاهتمام بالمتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتمثل وسائل التقويم الشامل في:

١- ملف إنجاز المتعلم Portfolio ويشتمل على:

أ- الأعمال التحريرية ١٥% من الدرجة الكلية.

ب- الأداءات الشفهية ١٥% من الدرجة الكلية.

ج - الأنشطة المصاحبة ١٥% من الدرجة الكلية.

د- السلوك ٥% من الدرجة الكلية.

٢- اختبارات نهاية الفصل الدراسي ٥٠% من الدرجة الكلية.

٣- الأنشطة اللاصفية.

ويتم تقدير مستوى أداء المتعلم على النحو التالي:

٨٥% فأكثر	ممتاز	رعاية وتحفيز.
٧٥% لأقل من ٨٥%	جيد جداً	رعاية وتحفيز.
٦٥% لأقل من ٧٥%	جيد	رفع كفاءة .
٥٠% لأقل من ٦٥%	مقبول	رفع مستوى.
أقل من ٥٠%	دون المستوى	برنامج علاجي.

وتصنف البرامج العلاجية إلى ثلاثة أنواع:

١- برنامج علاجي فى أثناء العام الدراسي إذا كان تحصيل المتعلم دون المستوى، ويتم عمل برنامج علاجي له، ويُخْطَر ولي الأمر بذلك.

٢- برنامج علاجي عقب امتحان الفصل الدراسي الأول وذلك إذا حصل المتعلم على أقل من ٥٠% من الدرجة الكلية للمادة أو لم يحقق ٣٠% من درجة اختبار نهاية الفصل الدراسي الأول.

٣- برنامج علاجي في الأجازة الصيفية اذا حصل المتعلم على درجة أقل من ٥٠% من الدرجة الكلية للمادة، أو لم يحقق نسبة ٣٠% من درجة اختبار نهاية الفصل الدراسي الثاني.

قائمة المراجع

١- فؤاد أبو حطب، وأمال صادق: " علم النفس التربوي "، ط٤، الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٤.

٢- وزارة التربية والتعليم: منظومة التقويم الشامل كمدخل لتحسين العملية التعليمية (دليل العمل للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي)، وحدة التخطيط والمتابعة، برنامج تحسين التعليم، القاهرة، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦.

3-Ambassade de France aux Etat-unis: (Systeme Scolaire, La Fran -ce De Aaz) http://www.zmb afrance-us.or/f/aaz/sys_sco.asp.

4- Regards sur le Systeme Educatif Francais : Acquis et Resultats des eleves les acquis de l ecole elementaire.

5- Shafer,M: National Assessment In Europ and Japan, Eric Digest -Ed: 35525.ERIC Clearinghouse On Test Measurement and Evalua -tion, Washington DC, 1992.

6- The Development and Implementation Of Education Standard In The United States.

صعوبات التعلم لدى التلاميذ فى المراحل المختلفة بالتعليم قبل الجامعى

صعوبات التعلم لدى التلاميذ فى المراحل
المختلفة بالتعليم قبل الجامعى

مقدمة:

من المسلم به أن التعليم قوة مؤثرة فى إعداد الفرد، وتنمية المجتمعات وتقدمها، وبسبب هذه المكانة أصبحت مناقشة قضايا التعليم، وتقويمها عملية مستمرة وموصولة، بل أكثر من ذلك فهى قضية أمن قومي ليس ذلك فى مصر وحدها، بل فى كل مكان سواء أكان ذلك في الدول النامية، أم المتقدمة، وقد ازداد ذلك عمقًا واتساعًا خلال الحقبة الأخيرة على كل المستويات المحلية والقومية والعالمية والدولية، خاصة مع الدعوة المنادية بضرورة تأمين التعليم للجميع.

وهناك العديد من المشكلات التربوية التى يتناولها علماء النفس والتربية فى أبحاثهم ودراساتهم، والتى يهتم بها أيضا المربون والآباء .... ومن هذه المشكلات: صعوبات التعلم، وتختلف درجاتها في الحدة والتباين، وتتطلب أساليب علاجية متعددة، قد يكون أحد الأساليب العلاجية ملائمًا لنوع ما من هذه الصعوبات، إلا أنه قد لا يصلح على الإطلاق لنوع آخر من الصعوبات. وقد استخدم حديثًا مصطلح "الصعوبات الخاصة فى التعلم" مع الأطفال الذين يختلفون عن الفئات المعروفة بالأطفال المعاقين، وهم الأطفال الذين يتخلفون فى تعلم الكلام، أو الذين لا تنمو لديهم اللغة، أو الذين ليس لديهم المدركات البصرية أو السمعية بشكل عادى، أو الذين يواجهون صعوبة بالغة فى تعلم القراءة والهجاء، أو الكتابة أو القيام ببعض العمليات الحسابية. بعض هؤلاء الأطفال غير مستقبلين للكلام أو اللغة مع إنهم ليسوا صمًا، وبعضهم غير قادر على الإدراك البصرى، مع إنهم ليسوا مكفوفين، وآخرون يعجزون عن التعلم بالأساليب العادية مع أنهم ليسوا متخلفين عقليًا، أولئك يكونون مجموعة متباينة، وغير متجانسة، ويفشلون فى التعليم لأسباب مختلفة، إلا أنه يجمع بينهم مظهر واحد على الأقل هو التباعد أو الانحراف فى نمو القدرات. ويمكن تحديد حالات صعوبات التعلم فى عدة أعراض أساسية أهمها:

١- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات، كما يظهر فى سلوك التلميذ فى أثناء تفاعله مع مدرسيه وزملائه داخل الفصل.

٢- البطء فى اكتساب المهارات والمعلومات أو حل المشكلات عن زملائه فى الفصل.

٣- عدم اطراد النمو التتابعى فى التعليم، أى الاضطراب فى سير التعلم والتعرض للذبذبات الشديدة ارتفاعًا وانخفاضًا فى الأداء.
٤- إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص لعدم القدرة على الوصول إلى مستوى زملائه فى الفصل.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الظاهرة ليست مقصورة على الدول النامية فقط بل تعانى منها الدول المتقدمة.

❖ مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في السؤال البحثى الرئيس التالى:

ما الواقع الحالى لبعض صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب فى بعض دول العالم المتقدم بمراحل التعليم قبل الجامعى المختلفة؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما واقع صعوبات التعلم فى بعض الدول المتقدمة؟.
- ما واقع صعوبات التعلم فى الدول العربية؟.
- مقارنة بين صعوبات التعلم فى الدول المتقدمة وبينها فى مصر؟.
- كيف يمكن علاج صعوبات التعلم (خطة علاجية)؟.

❖ **هدف البحث:** رصد واقع صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب فى بعض دول العالم المتقدمة وغيرها من الدول ومن بينها مصر بمراحل التعليم قبل الجامعى المختلفة، وكذلك الإحصائيات والمؤشرات الدالة عليها وكيفية علاج هذه الصعوبات.

❖ واقع صعوبات التعلم فى الدول المتقدمة:

أولا: الولايات المتحدة الأمريكية:

أوضح تقرير معهد الصحة القومى أن الفشل القرائى لا يعكس فقط مشكلة تعليمية، ولكن مشكلة صحية عامة، وأوضح التقرير أن حوالى ٦٠% من أطفال المرحلة الابتدائية لديهم صعوبات فى تعلم القراءة. كما تعد القراءة بالنسبة لـ ٣٠% من هؤلاء الصغار من أصعب المهام التى

يجب عليهم إتقانها. كما أوضح نفس التقرير أيضا أن الفشل القرائي ينتشر بين جميع الفئات الاجتماعية والعرقية، وهذه المشكلة ليست جديدة بل معروفة لدى المجتمع الأمريكي منذ ثلاثين عامًا.

وفي تقرير عن إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: (تزايد نسبة الطلاب الأمريكيين الذين يجهلون القراءة والكتابة)- وذلك خلال حملة جورج بوش الابن ونائب الرئيس السابق آل جور للفوز بسباق رئاسة الولايات المتحدة الأمريكية- حيث أشار التقرير إلى ما يلي:

- أوضح جورج بوش الابن أن الطريق إلى التميز لكل طفل يبدأ قبل الصف الثالث الابتدائي باكتساب المهارات الأساسية في التعلم. حيث يبدأ بالأساسيات، ولا شئ أهم من أن يتعلم الطفل كيف يقرأ؟
- وأشار أيضا أنه يجب على أمريكا أن تواجه طارئا قوميا، فالكثير من أولادنا لا يستطيعون القراءة.
- وأفاد أن إحصائيات عام ١٩٩٨ أشارت أن ٦٨% من تلاميذ الصف الرابع لا يستطيعون القراءة أو الإلمام بالمهارات الأساسية.
- ومنذ خمسة عشر عامًا وجد أن خمسة عشر مليون من الطلاب الذين تخرجوا من المدارس الثانوية لا يستطيعون القراءة عند مستوى مرحلة التعليم الأساسي.
- كما ركز على أن القراءة هي أساس التعليم، ويجب أن تكون هي أساس كل إصلاح تعليمي، فلكي ينجح أولادنا في العلوم والرياضيات يجب عليهم أن يقرءوا، ولكي يستطيعوا الدخول على الإنترنت يجب عليهم أن يستطيعوا القراءة.

وفي تقرير أصدرته الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم علم ٢٠٠٣، أشار إلى الآتي:

- أن من بين كل خمسة أفراد أمريكيين كبار يوجد فرد لديه أمية وظيفية.
- ثلاثة أرباع الأشخاص الذين لا يعملون يفتقرون إلى المهارات الكافية؛ لكي يؤدوا بكفاءة في قوة العمل القومية.

- يوجد العديد من أسباب الأمية، واحدة منها مرتبطة بأسس عصبية تسبب صعوبات التعلم والتى لا يمكن ملاحظتها.
- العديد من الأطفال، ومن ضمنهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، لا يتعلمون القراءة فى الصف الأول، وذلك لافتقارهم إلى المهارات القرائية الأساسية ولأنّ طريقة التدريس بالمدرسة غير مناسبة.
- وقد أشار تقرير المعهد القومى لصحة الطفل والتنمية البشرية عام ٢٠٠١ إلى أن ٢٠% من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى طريقهم للفشل القرائى، وأن ما بين ٥% - ١٠% من هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات فى تعلم القراءة على الرغم من أن تدريس القراءة ناجح مع باقى زملائهم من التلاميذ.

فى مراجعة قام بها "باتريك كلينتون" (Patrick Clinton) من عام ٢٠٠٢ أشار إلى الآتى:

- أن نسبة لا تزيد عن ٢٠% من طلاب المرحلة الثانوية بأمريكا لم يتمكنوا من مهارة القراءة المركبة، وأن فصول المرحلة الثانوية بها طلاب ذوو مستويات مختلفة من حيث القدرة على القراءة.
- حوالى ١٠% من هؤلاء الطلاب لا يزالون غير قادرين على القراءة.
- هناك العديد من الطلاب تعلموا كيفية القراءة، ولكنهم لم يشاركوا بشكل كاف فى قراءات متعددة، ولذلك فهم قادرون على قراءة الكلمات، ولكنهم غير قادرين بشكل واسع وعميق لمعرفة المعانى المختلفة فى النصوص.
- وقد أُجريت دراسة عام ١٩٩٢م على مجموعة من الشباب تتراوح أعمارهم بين ١٦-٢٤ سنة وكانت نتيجة الدراسة أنّ:
  - ١٤% من الشباب كانوا فى المستوى الأول (الأساسى).
  - ٢٩% من الشباب كانوا فى المستوى الثانى.
  - ٣٨% من الشباب كانوا فى المستوى الثالث.

- ١٧% من الشباب كانوا فى المستوى الرابع.
- ٢% من الشباب كانوا فى المستوى الخامس.

وبشكل عام وجد أن العديد من الأفراد فى المستوى الأساسى (الأول) وعدد قليل من هؤلاء الشباب هم الذين يصلون إلى المستوى المتقدم.

- مناهج المرحلة الثانوية فى أمريكا تفترض أن التلاميذ قادرون على الحصول على معلوماتهم الأولى بأنفسهم بالقراءة، ولكن حوالى ٧٥% منهم لا يقدرون على فعل ذلك.

فى كتاب بعنوان (منـــع الفشـــل المبكر فى التعلم) حدده "بوب سورنسون" (Bob Sornson) عام (٢٠٠١) أشار إلى الآتى:

- صعوبات القراءة تؤثر فى ٢٠-٣٠% من طلاب المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية أو على الأقل ١٥ مليون طالب، حيث تحول هذه الصعوبات دون قيام الطلاب بالمهام المنوطة بهم فى المدرسة، وبدون إجراء تغييرات فى النظام الحالى للإحالة والتشخيص فإنه من المتوقع أن هذا العدد سوف يزيد.
- هناك مشكلة خطيرة أخرى تتمثل فى فشل العديد من الأطفال فى القراءة بكفاءة فى الصفوف الأولى، ولذلك يتم إلحاق العديد منهم بفصول للتعليم الخاص، أو يتم تعريضهم لعدد كبير من السنوات لبرامج علاجية، وهذه بالطبع عملية مكلفة.

فى ورقة أعدتها مؤسسة معوقات التعلم فى أمريكا، إبريل (٢٠٠١)، أشارت الورقة إلى ما يلى:

- وفقاً لتقارير وزارة التعليم فى الولايات المتحدة فإنّ فرداً من كل خمسة أفراد أمريكيين يستطيع القراءة والكتابة بصورة جيدة، أي يعانى ضَعْفاً فى مهارات القراءة والكتابة.
- وجود عدد ليس بقليل من الأطفال فى المدارس يعانون من مشكلات القراءة وليس لديهم استعداد للقراءة، وقد يرسبون عامين أو أكثر، فى حين أنه لو قدمت لهم برامج جيدة يمكن أن يمروا بسهولة فى الدراسة ويجتازوا الامتحانات بنجاح.
- الإحصائيات وفى عام ١٩٩٦ أعتبرت أزمة عدم القدرة على القراءة، والكتابة أزمة قومية.

- وفقاً لتقديرات وإحصائيات عام (٢٠٠١) والتى تمت عن طريق المعهد القومى لصحة الطفل وتطوير الأفراد أشارت إلى أن ٢٠% من الطلاب فى المدارس الابتدائية يواجهون خطر الفشل فى القراءة، وأن ٥- ١٠% من هذه النسبة لديهم صعوبة فى فهم برامج القراءة المقدمة لهم بالرغم من أن هذه البرامج ناجحة مع كل الطلاب أو معظمهم.

❖ مؤشرات عامة وآليات التصدى لصعوبات التعلم فى الولايات المتحدة:

- وضعت أمريكا الهدف الاستراتيجى الأول "الاستعداد للمدرسة" على قمة أولويات أهدافها الاستراتيجية ويتضمن هذا الهدف: أنه بحلول عام ٢٠٠٠م سوف يبدأ كل الأطفال فى أمريكا المدرسة وهم مستعدون للتعلم. أما الأهداف التفصيلية فقد حددت أن يكون كل أب فى أمريكا هو المعلم الأول لأطفاله، وأن يُخَصِص جزءاً من وقته كل يوم لمساعدتهم على التعلم مثل المدرس. كما تم توفير التدريب والدعم الذى يحتاجه الآباء لمساعدتهم فى تلك المهمة.

- وقد اختلفت الجهود المبذولة بين الولايات المختلفة بسبب اللامركزية فى التعليم هناك.كما تم إنشاء المركز القومى لدراسة وتعليم القراءة والكتابة. (National Center for Study of Writing and Literacy) أنشئ هذا المركز لدراسة تعليم الكتابة والقراءة فى الولايات المتحدة الأمريكية وهو إحدى المؤسسات التى أنشأتها وزارة التربية والتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية (U.S Department of Education) ويقوم هذا المركز بتطوير تعليم القراءة والكتابة فى السنوات المبكرة فى الصفوف (K-3) وهدف هذا المشروع إلى نشر الخبرات التى يمكن أن تسهم فى النجاح فى تعليم القراءة والكتابة، وكذلك تدعيم جهود المتعلمين لتجعل مناهج تعليم القراءة والكتابة مقبولة بالنسبة للتنوع الثقافى الموجود بالولايات المتحدة.

- قامت ولاية فلوريدا بمبادرة لمحو أمية تعليم القراءة والكتابة للأطفال فى المرحلة من (K-12) بالتعاون مع حاكم فلوريدا "جيت بوش" وبين مؤسسة "باربرا بوش" لمحو أمية الأسرة لتعليم الأسرة القراءة والكتابة، قدمت هذه المبادرة منحاً وقروضاً تصل إلى ٥٠,٠٠٠,٠٠ دولار فى كل مرحلة؛ لتعزيز البرامج التعليمية لتعليم الأطفال القراءة والكتابة حتى يمكن إنشاء برنامج متكامل يربط بين محو أمية الأسرة ومرحلة التعليم الأولى من K-12.

والملاحظ أن المبادرات القومية لتعليم القراءة والكتابة فى بعض الولايات الأمريكية قامت على الربط بين محو أمية الأسرة وبين تعليم الأطفال القراءة والكتابة فى مراحل التعليم الأولى.

- إضافة إلى خطة "جورج بوش" الابن التى وضعها فى أثناء الحملة الانتخابية للرئاسة الأمريكية، والتى تتلخص فى:

• الإكثار من اختبارات المعايير (خصوصاً فى مجال الاختبارات المتعلقة بالكتابة والقراءة والمهارات الأساسية فى الحساب)، وامتحان كل التلاميذ من الصف الثالث حتى الصف الثامن فى القراءة والحساب كل عام.

• موافقة الكونجرس على تخصيص مبلغ "٥" بليون دولار لبرنامج القراءة والكتابة على مدار خطة خمسية بمعدل بليون دولار سنوياً، وقد تمت تسمية هذا البرنامج (Reading First) والذى يهدف التأكد من أن كل التلاميذ يستطيعون القراءة بنهاية الصف الثالث الابتدائي، وقد تم تخصيص هذا المبلغ الضخم لـ:

١- مساعدة الولايات على تطوير وعقد اختبارات تشخيصية لتحديد تلاميذ رياض الأطفال وتلاميذ الصفوف الأولى الذين يحتاجون مساعدة خاصة فى القراءة والكتابة.

٢- تخصيص مبلغ من المخصصات للبرنامج من أجل تدريب مدرسى رياض الأطفال والصفوف الأولى لتدريبهم على تعليمات القراءة باستخدام طرق الاختبارات والأبحاث مثل: علم الصوتيات (Phonics).

٣- تصميم برامج تداخلية (Intervention Programs) للطلاب الذين يحتاجون مساعدة، تتضمن المرشدين التعليميين وبرامج بعد انتهاء اليوم الدراسى وكذلك المدرسة الصيفية.

ثانيا: المملكة المتحدة:

فى تقرير أعدته "مارتن ماليا" (Martin Malia) بعنوان: "٢٥% من الأطفال البريطانيين فى سن الحادية عشرة لا يعرفون القراءة" والذى نشر فى نوفمبر ٢٠٠٢م، وأشار إلى ما يلى:

١- أن ٢٥% من أطفال المملكة المتحدة فى سن الحادية عشرة من خريجى المدرسة الابتدائية لا يستطيعون القراءة أو الكتابة طبقاً للمستوى الأدنى المطلوب تحقيقه.

٢- أن ٢٧% من أطفال المملكة المتحدة فى سن الحادية عشرة من خريجى المدارس الابتدائية لا يحققون المستوى الأدنى المطلوب تحقيقه فى الحساب.

٣- من حيث النوع حققت نسبة "٨٠%" من البنات المتطلبات الدنيا في القراءة، بينما كانت نسبة البنين ٦٨%، وبالتالى تفوقت البنات على البنين فى ذلك.

- وفى تقرير آخر أعده "استيل موريس" (Estelle Morri) بعنوان: "مجالات تعانى من انخفاض التحصيل"، والذى نشر فى عام ٢٠٠٢م أشار إلى أنه:

١- فى كل من إنجلترا وويلز تمَّ إعطاء اختبارات القراءة الأساسية لمئات من أطفال المدارس الابتدائية فى عمر من (٥) إلى (١١) سنة عند بداية العام الدراسى، فأشارت نتائج الاختبارات أن الأولاد متأخرون عن البنات بنسبة من (٤%) إلى (٥%)، وكانت نفس النتائج عند تطبيق الاختبارات فى نهاية العام الدراسى.

٢- فى المرحلة الثانوية ومنذ الثمانينات فإن مستوى البنين أقل من مستوى البنات فى القراءة والكتابة. كما أن نتائج الاختبارات فى الثانوية العامة (GCSE) حتى عام ١٩٩٥م أظهرت أن البنات يؤدون أفضل من البنين فى جميع المستويات، ويظهر هذا بوضوح فى الطلاب والطالبات المتفوقين حيث يصل الفرق بين البنات والبنين إلى حوالى ٦% لصالح البنات.

من نتائج تقويم المنهج الوطنى فى المملكة المتحدة والذى صدر بعنوان (المعايير والجودة فى التعليم)، والذى نشر فى فبراير ١٩٩٨، أشار التقويم إلى:

١- انخفاض تحصيل تلاميذ الصفوف الأولى بالمدرسة الابتدائية فى اللغة الإنجليزية (اللغة الأم).

٢- انخفاض تحصيل تلاميذ المملكة المتحدة فى القراءة والكتابة والحساب مقارنة بـأقرانهم فـى الدول الأخرى.

٣- أداء تلاميذ المملكة المتحدة فى العلوم أفضل من نظرائهم من تلاميذ الدول الأخرى.

٤- وجود نسبة ليست بضئيلة من تلاميذ المدارس الابتدائية سوف تنتقل إلى التعليم الثانوى، وهى غير مؤهلة على نحو كاف لذلك.

وفى تقرير إحصائي عن التعليم فى مراحل التعليم قبل الجامعى المختلفة بالمملكة المتحدة نشر عام ٢٠٠٣م أشار إلى أنه:

(أ) فى اسكتلندا

- حوالى ٤٠٠٠ تلميذ يغادرون المدارس كل عام بدون الحصـول علـى أي مـؤهلات، وبالتالى لا يجيدون القراءة والكتابة والحساب.

(ب) فى ايرلندا

- الطلاب الذين يغادرون المدارس فى ايرلندا، وقد حصلوا على شهادة الثانوية الإنجليزية GCSE تصل نسبتهم حوالى (٥٧,١%) فى عام ١٩٩٩م.

- الطلاب الذين يغادرون المدارس فى ايرلندا، ولم يحصلوا على شهادة الثانوية الإنجليزية GCSE تصل نسبتهم حوالى (٦,٩%) للبنين، (٣,٤%) للبنات فى عام ٢٠٠٠م.

- تصل نسبة البنات اللاتى يواصلن تعليمهن العالى (٧٠,٩%)، بينما تصل نسـبة الأولاد الذين يواصلون تعليمهم العالى (٥١,٥%) وذلك فى عام ٢٠٠١م.

(ج) فى إنجلترا

- كانت نتائج اختبار الكتابة للتلاميذ فى سن الحادية عشرة كالآتى

- فى عام ٢٠٠٠م حقق ٥٥% من الطلاب المستوى الأدنى المطلوب فى الكتابة.
- فى عام ٢٠٠١م حقق ٥٨% من الطلاب المستوى الأدنى المطلوب فى الكتابة.
- فى عام ٢٠٠٢م حقق ٦٠% من الطلاب المستوى الأدنى المطلوب فى الكتابة.

- كانت نتائج اختبار القراءة للتلاميذ فى سن الحادية عشرة كالآتى:

- فى عام ٢٠٠٠م حقق ٨٣% من الطلاب المستوى الأدنى المطلوب فى القراءة.
- فى عام ٢٠٠١م حقق ٨٢% من الطلاب المستوى الأدنى المطلوب فى القراءة.
- فى عام ٢٠٠٢م حقق ٨٤% من الطلاب المستوى الأدنى المطلوب فى القراءة.

(د) فـــى ويـــلـــز

وفقا لإحصائيات المجلس القومى بويلز بالمملكة المتحدة وجد أن الأطفال فـــى ســـن ســـبع سنوات لكى يقبلوا فى المرحلة الإبتدائية لابد أن يحققوا نسبة ٨٤% فى مهارات القراءة، ونسبة ٨% فى الكتابة، ٧٨% فى الهجاء. وكان من نتائج الاختبارات التى أجريت عام ٢٠٠٢م .

فى اختبار القراءة حقق ٨٣% من الطلاب مستوى الأداء المطلوب

فى اختبار الكتابة حقق ٨١% من الطلاب مستوى الأداء المطلوب

فى اختبار الهجاء حقق ٨٧% من الطلاب مستوى الأداء المطلوب

وأوضحت نتائج عام ٢٠٠١م

فى المرحلة الثانية فى نفس السن وفقاً لتقديرات المعلمين كانت النتائج كالتالى:

- فى اللغة الإنجليزية حقق ٨٣% من الطلاب مستوى الأداء المطلوب.
- فى القراءة حقق ٨٣% من الطلاب مستوى الأداء المطلوب.
- فى الكتابة حقق ٨٤% من الطلاب مستوى الأداء المطلوب.

المرحلة الثانوية بالمملكة المتحدة:

- أشار مكتب معايير التعليم فى بريطانيا إلى انخفاض تحصيل الطلاب فى القراءة.
- فى الصف الثاني الثانوي وصلت نسبة ٥٦,٤% من التلاميذ إلى مستوى الأداء المطلوب فى القراءة.
- فى الصف الثاني الثانوى وصلت نسبة ٤٥,٩% إلى مستوى الأداء المطلوب فى الكتابة.
- فى اللغة الإنجليزية كانت نتائج الطلاب فى سن الرابعة عشرة كما يلى:

- فى عام ٢٠٠١م حقق ٦٤% من الأولاد، ٧٥% من البنات مستوى الأداء المطلوب فى اللغة الإنجليزية.
- فى عام ٢٠٠٢م حقق ٥٨% من الأولاد، ٧٥% من البنات مستوى الأداء المطلوب فى اللغة الإنجليزية.
- فى عام ٢٠٠٣ حقق ٦٨% من البنين والبنات مستوى الأداء المطلوب فى اللغة الإنجليزية.

ملحوظات عامة من التقارير عن التعليم فى المملكة المتحدة:

١- دلت الدراسات والأبحاث على أن من كل ٦% من كل أطفال المملكة المتحدة يوجد ٣% منهم لديهم صعوبات تعلم.

٢- ٨٠% من الطلاب أو الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم يعانون من مشكلة القراءة.

٣- لابد من التركيز على برنامج (NCLB) (قانون عدم ترك أى طفل متخلف عن أقرانه فى القراءة).

المملكة المتحدة: مؤشرات عامة، وآليات التصدى لصعوبات التعلم:

تكمن مشكلة وجود صعوبات لدى البنين والبنات فى القراءة والكتابة والحساب بسبب سوء التدريس ونقص القيادة القوية فى المدارس.

- فى بريطانيا تم التركيز على استخدام استراتيجيات تنمية تحصيل القراءة والكتابة والحساب.

- زيادة وعي المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور بتقدم التلاميذ في القراءة والكتابة والحساب.
- إيجاد شبكات لدعم تعلم القراءة والكتابة مثل أندية تعلم القراءة وشراكة تعلم القراءة والكتابة ورفيق القراءة.
- زيادة فرص تخطيط الكتابة من خلال الصور، والرسوم الميدانية، والخرائط العقلية.
- من خلال حلقات الأدب لزيادة قدرة التلاميذ على القراءة.
- تخصيص ساعة واحدة على الأقل يومياً لتعليم القراءة والكتابة والحساب في كل مدرسة ابتدائية.
- وضع خطوط إرشادية (دليل قومي) لتدريب كل معلمي المرحلة الابتدائية على الممارسة الجيدة في تدريس القراءة والكتابة والحساب.
- جاء في كلمة وزير الدولة في انجلترا (ديفيد بلانكت) أن الحكومة قد وضعت تعليم القراءة والكتابة ضمن أولوياتها، وكان أحد الأهداف المعلنة للحكومة أنه بحلول عام ٢٠٠٢م سوف يحقق ٨٠% من الطلاب في سن الحادية عشرة المستوى المتوقع في اللغة الإنجليزية بالنسبة لمرحلتهم التعليمية.
- أن يصل ٧٥% من كل الأطفال الذين يبلغون سن الحادية عشرة إلى المستوى المتوقع لهم في اختبارات المنهج القومي للرياضيات في المرحلة الثانية.
- في ويلز المدارس الابتدائية وضعت خطة لرفع مقاييس تعلم القراءة والكتابة.
- توقعت سلطات ويلز التربوية أنه بحلول عام ٢٠٠٠ يُتوقع أن تصل نسبة ٦٠% إلى ٧٠% من الطلاب في سن الحادية عشرة إلى المستوى الرابع في اللغة الإنجليزية والويلزية والرياضيات والعلوم.
- لمواجهة انخفاض تحصيل البنين عن البنات في التحصيل لكل من القراءة والكتابة فقد عمدت وزارة التربية والتعليم إلى تدريب المعلمين وعقد دروس إضافية للطلاب ضعيفي التحصيل في القراءة والكتابة، وفي هذه الدروس كان عدد البنين يزيد فيها عن عدد البنات وكان أكبر تركيز لتلك الفصول على الكتابة المُوَجَّهة.

ثالثا : كـنـــدا

أشار تقرير المؤسسة والمعرفة الكندية (ABC Canada Literacy Foundation) والذى نشر فى ٢٠٠٣/١٢/٢٩ إلى أنّ:

١- ٢٢% من الكنديين البالغين لا يستطيعون قراءة المواد المكتوبة.

٢- ٢٤% من الكنديين البالغين يستطيعون القراءة بصورة بسيطة.

٣- ٧٤% من الكنديين الصغار المتخرجين من المدارس الثانوية لديهم مهارات جيدة فى القراءة والكتابة، أما النسبة الباقية فلا تستطيع إلا أداء مهام قرائية وكتابية بسيطة.

رابعا : فــرنـــســا

- أشارت الدراسات والأبحاث الحديثة إلى أن بعض التلاميذ الفرنسيين يصلون إلــى المستوى السادس بالمرحلة الإعدادية Collége ولديهم صعوبة فى القراءة ممــا لا يمكنهم من متابعة الدراسة بكفاءة بعد هذه المرحلة.
- هناك أكثر من ١٠% من التلاميذ ليس لديهم اتصال كافٍ باللغة المكتوبة فى بدايــة التحاقهم بالمستوى السادس بالمرحلة الإعدادية.
- وفى عام ١٩٩٧ أعلن مدير التقويم بوزارة التربية القومية بفرنسا أن: ٦٢% مــن التلاميذ الملتحقين بالمستوى السادس بالمرحلة الإعداديــة عــام ١٩٩٧ لا يعرفون القراءة: ١٢% من بينهم لا يكتبون سوى بعض الكلمات، و٥٠% من التلاميذ غير قادرين على فهم معنى نص سهلٍ وقصير.
- ومثل الصعوبات فى اللغة الشفهية. يواجه التلاميذ صعوبات ومشاكل فــى الكتابــة وهذا فى كل المستويات الاجتماعية والأسرية بما فيها أيضاً العــائلات التــى بهــا علاقات أسرية متوازنة، وإن كان فى الغالب الأعم معظم صعوبات ومشاكل اللغــة الشفوية أو المكتوبة تتواجد فى الأسر المحرومة / أو الأسر ذات العلاقــات غيــر المتوازنة.

وحديثاً، قامت إدارة البرامج والتنمية بإجراء تقويم للتلاميذ فى CE2 نهاية مرحلة التعليم الأساسية، وكانت نتائج التقويم كالتالى أنَّ:

- ٢٣,٤%من التلاميذ لا يتقنون مهارات القلم الأساسية ولا يتعرفون على الكلمات الجارية، لا يستطيعون ترجمة الكلمات غير المعروفة، كما لا يفهمون نصاً سهلاً.
- ٥١,٢% فقط من التلاميذ يتقنون مهارات التعلم الأساسية (3R + فهم + ترجمة). ١٣,٦% يتقنون المهارات المتعمقة، أى يقدرون على استخراج معلومات بسيطة متضمنة بشكل غير مباشر فى نص من النصوص.
- ١١,٨% من التلاميذ يفهمون النص باستخدام معلومات سابقة ذات دلالة لديه.

- وهكذا يلاحظ أنه إذا كان ربع التلاميذ فى نهاية مرحلة التعليم الأساسى يقرءون جيداً أى (١٣,٦% + ١١,٨% = ٢٥,٤%) فإن ثلاثة أرباع التلاميذ الباقيين (٢٣,٤% + ٥١,٢% = ٧٤,٦%) لا يقرءون أو لايتقنون إلا مهارات التعلم الأساسية. ففى فرنسا أكثر من ٢٥% من التلاميذ لديهم صعوبات فى القراءة.
- وفيما يتعلق بالكتابة، أظهرت نتائج النصوص الإملائية إلى أنَّ :
  - ٥% من التلاميذ لديهم أخطاء إملائية.
  - ٢٥% من التلاميذ بينهم لديهم أكثر من عشرة أخطاء إملائية فى النص.
  - ٢٣% من التلاميذ لديهم أخطاء فيما يتعلق بالقواعد النحوية المصاحبة للإملاء.

ففى فرنسا أكثر من ٥٠% من التلاميذ فى حالة فشل تام فى مواجهة الكتابة عند خروجهم من التعليم الابتدائى. وفرنسا فى هذا الصدد تقوم ببذل محاولات وحلول لتقديم العلاج لهذه المشكلة.

وفى مقالة كتبها " جان مارشال " (Jan Marshal) عام ٢٠٠٠ فى مجلة The Times Educational Supplement، أشار إلى:

- أن الإجراءات التى أعلنت حالياً عن طريق كل من وزيرى الصحة والتعليم فى فرنسا سوف تساعد أكثر من ٥٠٠,٠٠٠ طفل فرنسى لتجاوز صعوباتهم فى القراءة والكتابة. وقد تبع هذا التعاون بين الوزارتين تقرير عن كيف يمكن للخدمات التى تقدم للطلاب الذين يعانون من التعسر فى الكلام أو فهمه والضعاف فى القدرة على الكتابة، أن تُحَسِّن ذلك لديهم.

خامساً: أوروبا وأمريكا الشمالية:

فى تقرير عن مؤتمر التعليم للجميع فى أوروبا وأمريكا الشمالية فى الفترة من ٦ إلى ٨ فبراير عام ٢٠٠٠م، وارسو، بولندا تحت إشراف اليونسكو، حيث كان المؤتمر تحت مسمى (الأمية الوظيفية تلك المشكلة غير المرئية)، وقد أشار هذا التقرير إلى نقاط عدة من أهمها:

- فى عام ١٩٩٩م تم إغلاق (٤٠٠) مدرسة فى بولندا، وذلك نتيجة لعدم صلاحية نظام اللامركزية المطبق هناك، والذى كان من أهم نتائجه ظهور مشكلات فى القراءة والكتابة لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- كما ركز المؤتمر على الأمية الوظيفية، حيث أشار التقرير أن العالم يعانى اليوم من مشكلات فى القراءة والكتابة ،واللتان تظهران لدى كثير من المتعلمين خاصة فى الدول المتقدمة، وقد فحص التقرير ذلك فى ظهور حالتين لتلك المشكلات هما:
  - فقدان القدرة على القراءة والكتابة، مما يُشَكِّل عقبة لدى الكثيرين.
  - عدم الإلمام بمهارات القراءة والكتابة.
- كما أشار التقرير إلى أن حوالى ربع تعداد السكان فى هذه الدول المتقدمة يعانى من عدم القدرة على فهم المعلومات واستخداماتها التى تحويها ملفات المؤتمرات أو النشرات الدورية.
- أكد المؤتمر على ضرورة الاهتمام محو الأمية الوظيفية، كما أشار إلى غموض مفهوم التعليم الإلزامى فى بعض دول الغرب.

سادساً : اليابان:

- وفى تقرير عن الطلاب المتسربين فى جميع المدارس الثانوية العامة الخاصة فى اليابان خلال أعوام ١٩٨٩ حتى عام ٢٠٠١م، وجد الآتى:

- فى عام ١٩٨٩ كانت النسبة ٢,٢ %، عام ١٩٩١ كانت النسبة ٢,١%، وفى عام ١٩٩٦ كانت النسبة ٢,٥%، وفى عام ١٩٩٧ كانت النسبة ٢,٦%، وفى عام ١٩٩٨ كانت النسبة ٢,٦%، وفى عام ١٩٩٩م كانت النسبة ٢,٦%.

- أغلب الطلاب المتسربين من المدارس العليا يواجهون صعوبات فى القراءة والكتابة.
- من أهم العوامل التى ساعدت على تسرب هؤلاء الطلاب نوجزها فيما يلى:
  - أشار ٧% من التلاميذ إلى أنّ الدروس كانت غير مشوقة.
  - ٦,٤% من التلاميذ لم يجدوا علاقة صداقة جيدة مع الرفاق فى الفصل.
  - ٤,٤% من التلاميذ رأوا أنّ جو المدرسة العام غير مناسب للتلميذ.
  - ١٨,٥ % من التلاميذ كانوا يرغبون فى العمل.

واقع صعوبات التعلم فى المنطقة العربية:

* المملكة العربية السعودية :

ومثال ذلك المملكة العربية السعودية لما لها من خصوصية الاهتمام بتعليم اللغة العربية وتعلمها بفروعها المختلفة، حيث عقدت ندوة عن تعليم اللغة العربية بمدينة الرياض فى الفترة من ٢٧-٢٩ فبراير ٢٠٠٠م بوزارة المعارف كان من أهم الأبحاث التى تناولت تدريس وتعليم اللغة العربية ما يلى:

- دراسة عبد الرحمن بن عبد الله الدوسرى، وكانت بعنوان (تعليم المهارات اللغوية فى المرحلة الإبتدائية)، حيث ركزت الدراسة على القدرات والمهارات القرائية والكتابية، حيث وجدت الدراسة أن نسبة مرتفعة من طلاب هذه المرحلة يعانون من ضعف فى بعض المهارات القرائية أو الكتابية. كما ركزت الدراسة على المهارات الإملائية (الكتابية).

من أهم أسباب ضعف هؤلاء الطلاب التى أكدها البحث هو أن أكثر معلمى اللغة العربية لا يعرفون أسس تدريس المهارة وخطواته، ولا يستطيعون التعرف على المهارات اللغوية واستخدامها، لذا يُدَرِسوُن المهارات اللغوية بطريقة لا تختلف كثيراً عن تقديمهم المعلومات والمعارف.

- دراسة حسين راضى عبيد، بعنوان: (طرق التدريس والنشاط الصفى) حيث أظهرت هذه الدراسة ضعف مستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية اللغوى، حيث تمثلت مظاهر هذا

الضعف فى: ضعف حصيلتهم اللغوية، وعدم القدرة على التعبير السـليم شـفوياً وكتابيـاً، والأخطاء الإملائية والنحوية، وعدم الالتزام بعلامات الترقيم، ثم غلبة العامية على حديثهم.

من أهم الأسباب الكامنة وراء هذا الضعف، أسباب تعود الى المعلم مثل: ضعف إعداده، وعدم التزامه باللغة الفصيحة، وكذلك أسباب تعود إلى طرق التدريس كالاعتماد على الطريقة التلقينية وإهمال الطريقة التواصلية والتكاملية والحوار، وأسباب تعود إلى الجو الخارجى العام كعدم التزام البيت والمجتمع ووسائل الإعلام المختلفة باللغة الفصيحة.

جمهورية مصر العربية :

- **دراسة المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية فى التعرف على صعوبات التعلم:**

قام المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بإجراء بحث بعنوان: (تقويم المناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسى (للصفوف الخمسة الأولى) وذلك فى الخطة البحثية لعام ٩٣/٩٢ ومما تناوله هذا البحث التعرف على صعوبات التعلم التى تواجه تلاميذ هذه المرحلة والتى تركزت فى الآتى:

١- ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات، كما يظهر فى سلوك التلميذ فى أثناء تفاعله مع مدرسيه وزملائه داخل الفصل.

٢- البطء فى اكتساب المهارات أو المعلومات أو حل المشكلات عن زملائه فى الفصل.

٣- عدم اطراد النمو التتابعى فى التعليم، أى الاضطراب فى سير التعلم والتعرض للذبذبات الشديدة ارتفاعاً وانخفاضاً فى الأداء.

٤- إحساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص لعدم القدرة على الوصول إلى مستوى زملائه فى الفصل.

وقد تم استخدام استبانه قام بإعدادها الأستاذ الدكتور/ أنور محمد الشرقاوى للمساعدة فى التعرف على العوامل التى ترتبط بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، وقد تم ترتيب العوامل المذكورة حسب درجة أهميتها من وجهة نظر المعلمين كما يلى:

١- العلاقة بين المدرس والتلميذ.

٢- الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس.

٣- المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد.

٤- الظروف الأسرية.

- أشارت دراسة منى إبراهيم اللبودى: (٢٠٠٤ م) إلى أن:

- ٧٩% من أفراد المجموعة التجريبية لا يتعرفون حروف الهجاء ولا الكلمات، فهم غير قادرين على القراءة، ولا الكتابة (الهجاء).

- ٥٠% من تلاميذ المجموعة الضابطة لا يقرءون ولا يتعرفون صورة الحرف داخل الكلمة، فالكلمات تخرج منهم محرفةً عن مخارجها، وكذلك يغيرون ترتيب الحروف داخل الكلمة، وإسقاط بعض الأصوات من الكلمات عند نطقها، وينعكس ذلك سلباً على قدرتهم على الهجاء، فالكلمات تعالج أصواتها بشكل محرف، وتكتب أيضا محرفة.

- كما أشار نبيل عبد الفتاح حافظ: (٢٠٠٠م) إلى أن نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة حددت أن نسبة من يعانون من صعوبات في التعلم كانت عام ١٩٨٨ فى القراءة: ١٦%، وفى الكتابة: ٢٨,٤%، وفى عام ١٩٩٣ م كانت نسبة من يعانون من صعوبات تعلم القراءة: ١٦,٥% وفى الكتابة ١٣,٥٤%.

- بينما أشارت دراسة حمدان على نصر (١٩٩٥): التى هدفت إلى تقويم أداء التلاميذ فى نهاية الحلقة الأولى وفى الكتابة التعبيرية الموجهة وفق مستوياتها الثلاثة: الابتدائى، المتوسط والمتقدم، ومعرفة نسبة المتقنين لمهارات هذه المستويات إلى:

- وجود اختلاف فى متوسطات أداء العينة باختلاف مستويات الكتابة ودرجات صعوباتها.

- فى ضوء معيار الإتقان المعتمد (٨٠%) فما فوق. أظهر البحث وجود انخفاض حاد فى أعداد ونسب المتقنين من أفراد العينة، حيث بلغت: ٥٣% للمستوى الابتدائى السهل، و٣٦% للمستوى المتوسط، و٣٥% للمستوى المتقدم.

- كذلك أكدت نتائج دراسة "حمزة حمزة أبو النصر (١٩٩٦)" على:

- عجز التلاميذ عن رسم الكلمات رسما إملائيا صحيحا.

- أن خصائص القردات المستخدمة فى كتابات التلاميذ تتمثل فى: كثرة المفردات ذات الصيغ الدارجة، وهى مفردات ذات تردد عال فى كتابات التلاميذ وتنتشر فى كتابات تلاميذ السنوات الثلاث فى الحلقة الإعدادية، وبين البنين والبنات على السواء، ويبلغ عدد هذه المفردات (٢١٥) مفردة، وهذا العدد الهائل من المفردات يعنى أن الكلمات العامية والدارجة تزاحم الفصحى فى كتابات التلاميذ.

- **ومن أهم نتائج دراسة على عبد العظيم على سلام (١٩٩٩ م):**

- أن كل مظاهر التدنى اللغوى الكتابى موجودة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وهى:

عدم استخدام علامات الترقيم، والأخطاء النوحية الكثيرة، وعدم تنظيم الكتابة فى فقرات، وسوء الخط، وعدم الربط بين الجمل والتعبيرات، وعدم تحديد الأفكار أو ترتيبها، والأخطاء الأسلوبية، والأخطاء الإملائية، واستخدام العامية فى الكتابة.

من أهم مقترحات معلمى اللغة العربية لمعالجة تدنى مستوى الأداء اللغوى الاهتمام برفع كفاءة معلمى اللغة العربية وتدريبهم فى أثناء الخدمة.

- أما دراسة مرضى غرم الله الزهرانى (١٤٢٠هـ - ١٩٩٩ م) فأكدت على:

- وجود مظاهر الرداءة التالية: مظاهر رداءة متصلة بكتابة الكلمات، ومظاهر رداءة متصلة بتنظيم الكتابة وفنياتها.

- تتمثل أسباب الرداءة فى خطوط تلاميذ ا.رحلتين الابتدائية والمتوسطة ومنها: أسباب متعلقة بالتلميذ، وأسباب متعلقة بالمعلم، وأسباب متعلقة بطريقة التدريس، وأسباب متعلقة بالتقويم، وأسباب متعلقة بالمقرر الدراسى، وأسباب متعلقة بالخطة الدراسية، وأسباب متعلقة بالنشاط المدرسى، وأسباب عامة وفى ضوء ما عرض له البحث من تنظير لموضوعها.

نماذج علاج صعوبات التعلم:

قدمت بعض نماذج لعلاج صعوبات التعلم منها:

١-نموذج كيرك:

وقد وضع كيرك فى نموذجه المبكر لتشخيص صعوبات التعلم إلى أن عملية التشخيص تتضمن خمس مراحل أساسية هى على الترتيب:

- **تحديد مشكلة المتعلم الموجودة:** فالطفل الذى لا يتعلم الكتابة وليس أصما أو متخلفاً عقلياً، وليس لديه اضطراب انفعالى، ووجد من خلال درجاته فى التعبير الكتابى أن هناك تناقضا بين التحصي الفعلى ودرجاته الفعلية والتحصيل المتوقع منه فى الفهم والتحدث والاستماع والتفكير والكتابة، فإن هذا الطفل يمكن اعتباره من ذوى صعوبات تعلم التعبير الكتابى.

- **تحليل سلوكى للطفل ووصف الصعوبة:** ويتم ذلك عن طريق إجراء الاختبارات التشخيصية التى تقدم للتلاميذ، وتحديد الصعوبات الرئيسة فى الموضوعات التى يتضمنها الاختبار التشخيصى .

- **تحديد مصاحبات الصعوبة:** وتتمثل تحديد مصاحبات الصعوبة فى مصاحبات طبيعية، مصاحبات بيئية، مصاحبات نفسية.

- **وضع فروض التشخيص:** من خلال التعرف على الأسباب التى أدت إلى وجود الصعوبة.

- **وضع البرنامج العلاجي:** ويعتد وضع البرنامج العلاجى بصفة أساسية على فروض التشخيص، فمثلاً عند وضع برنامج علاجى لعلاج صعوبات الرياضيات لا بد من مراعاة العلاقات الموجودة داخل هذه الصعوبة.

٢-نموذج جرونلاند:

ويتضمن أربع خطوات رئيسة هى:

- **معرفة التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم:** يشير جرونلاند إلى أن هناك طرقا متعددة للتعرف على التلاميذ الذين يُظهرون صعوبة تعلم، من أهمها: طريقة مقارنة نتائج الاختبارات التحصيلية المقننة مع نتائج اختبار الاستعداد المدرسى، وطريقة تحليل درجات التلاميذ فى الاختبارات الفرعية لبطاريات التحصيل، وأيضا عن طريق الملاحظات اليومية وأحكام المعلم ذى الخبرة فهى تعتبر من الأشياء المهمة التى يستطيع المعلم عن طريقها تحديد صعوبة التعلم قبل استفحالها.

- **تحديد طبيعة صعوبات التعلم:** يرى جرونلاند أن صعوبات التعلم تختلف من حيث طبيعتها ودرجتها. حيث إن بعض الطرق المستخدمة فى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم أحيانا تعطى معلومات كافية ووافية وأحياناً تكون غير كافية وتحتاج إلى تشخيص أعمق قبل العلاج.

• تحديد العومل المرتبطة بصعوبات التعلم: بعض صعوبات التعلم يمكن إرجاعها لطرق التدريس الرديئة، أو المناهج غير المناسبة أو على وجه الخصوص تعقيد المادة المقررة مثل هذه الحالات ومن السهل التعرف عليها لأن كثيرا من التلاميذ يظهرون نفس الصعوبة أما بالنسبة لصعوبات التعلم التى لا يمكن إرجاعها لبعض أوجه القصور فى عملية ما تجعلنا نتجه إلى القيام بدراسة دقيقة عن التلميذ والظروف المحيطة به.

• استخدام البرامج العلاجية: يؤكد جرونلاند بأنه لا يوجد برنامج ثابت يمكن اتباعه لمساعدة التلاميذ فى تخطى صعوبات تعلمهم؛ لأن ذلك يتوقف على الطبيعة الخاصة بصعوبة التعلم والعوامل المرتبطة بها لدى كل تلميذ على حدة.

٣-نموذج سيد أحمد عثمان (١٩٧٩):

قدم سيد عثمان ١٩٧٩ م تصورا للخطوات التى تُتبع في تشخيص صعوبات التعلم، ويتلخص هذا التصور فى الخطوات التالية:

- الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض وعلاقات ومصاحبات لأنه السبيل إلى التخطيط السليم لعلاج سليم.
- العلاج أن يكون لدى كل معلم سجل وافٍ عن تحصيل التلميذ حتى يَسْهُل الرجوع إليه عند تشخيص صعوبات التعلم فى أية مرحلة من مراحل تعلمه.
- أن يكون لدى كل معلم تقدير لما يُسمَى بسلوك المدخل أى السلوك الذى يدخل به المتعلم إلى موقف التعلم الجديد.
- الاهتمام بالتعرف على حواس التلميذ وتناسقه وتآزره الحسى والحركى وسلامة المخ والجهاز العصبى ومستواه الصحى العام.

كما قدم عثمان ١٩٧٩ م تصوراً لبرنامج تعلم علاجى فى المدرسة، وأشار إلى أن البرنامج لابد أن يكون جزءاً متكاملا مع النظام العام للمدرسة، وأن يكون هناك أساتذة مدربون على التشخيص وعلاج صعوبات التعلم عند التلاميذ، وأن يشارك أصحاب الصعوبة فى تشخيص وعلاج صعوبات التعلم التى يعانون منها، ويمكن للمدرسة أن تستعين بأى عناصر خارجية تساهم فى العلاج إذا لزم الأمر.

٤- نموذج جاى بوند وأخرين (١٩٨٤ م):

يبين جاى بوند أن نجاح أى برنامج علاجى يتقرر بقدر كبير فى ضوء التشخيص الدقيق لصعوبة التعلم الموجودة عند التلميذ ويتطلب ذلك تحديد ثلاثة مستويات هى:

- **مستوى التشخيص العام وله ثلاثة أهداف:**

أ- توفير المعلومات التى تفيد فى مواءمة التدريس للحاجات العامة لمجموعات التلاميذ.

ب- توفير المعلومات الضرورية اللازمة لملاءمة التدريس للفروق الفردية فى القدرة على القراءة لتلاميذ الصف الواحد.

ج- تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائى وتتطلب مزيدا من التحليل المفصل.

- **التشخيص التحليلى:**

أ- استخدام المعلومات المجمعة من السجلات المدرسية.

ب- جمع معلومات عامة عن التلاميذ خلال الاختبارات حتى يمكن التوصل إلى جذور المشكلة.

ج- يتم التشخيص حسب الدرجات النهائية التى حصل عليها التلاميذ فى مجموع الاختبارات المقننة وغير المقننة.

- **مستوى التشخيص الفردى:**

- يتم من خلال دراسة الحالة فربما ترجع مشكلة التلاميذ إلى انخفاض مستوى الذكاء أو تتعلق بكفاءة القائم على العملية التعليمية.

مما سبق يتبين :

- أن مشكلة صعوبات التعلم مشكلة تعانى منها كل المجتمعات والدول وليس مصر وحدها .
- أن الدول تختلف نسبة وجود صعوبات التعلم بها، بل تختلف من مدرسة لأخرى أو من فصلٍ من الفصول إلى غيره داخل المدرسة .
- هناك جهود تبذلها الدول للحد من مشكلة صعوبات التعلم وتختلف هذه الجهود من دولة إلى أخرى.
- يتطلب حل مشكلة صعوبات التعلم إلى تضافر الجهود المختلفة فى كلّ من المدرسة والبيت معاً.

المراجع العربية

(١) تقرير أعده الخبراء اليابانيين الذين يعملون فى مشروع الجايكا والخاص بأدلة المعلم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذا التقرير عن الطلاب المتسربين فى المدارس الثانوية (High school) فى اليابان فى الفترة من عام ١٩٨٩ حتى عام ٢٠٠١م

(٢) حسين راضى عبيد (٢٠٠٠م) . طرق التدريس والنشاط الصفى، الرياض : ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة تعليم اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية – الواقع والتطلعات الرياض. الفترة من ٢١- ٢٣ ذو القعدة ١٤٢٠هـ ٢٧-٢٩ فبراير ٢٠٠٠م. وزارة المعارف. مركز التطوير التربوى. الإدارة العامة للمناهج.

(٣) حمدان علي نصر (١٩٩٧م): "آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية". المؤتمر التربوي الأول- اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، كلية التربية والعلوم الإسلامية جامعة السلطان قابوس- ديسمبر.

(٤) حمزة حمزة أبو النصر (١٩٩٦م):"المفردات المكتوبة الشائعة ودلالاتها عند تلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر" "دراسة تقويمية"رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

(٥) عبد الرحمن عبد الله الدوسرى (٢٠٠٠م) . "تعليم المهارات اللغوية فى المرحلة الابتدائية، الرياض": ورقة مقدمة إلى ندوة تعليم اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية- الواقع والتطلعات، الرياض. الفترة من ٢١-٢٣ ذو القعدة ١٤٢٠هـ ٢٧- ٢٩فبراير ٢٠٠٠م . وزارة المعارف، مركز التطوير التربوى، الإدارة العامة للمناهج.

(٦) علي عبد العظيم علي سلام (١٩٩٩م):"مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب التعليم العام وأسبابها ومقترحات معالجتها، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية".دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – العدد الستون/ أكتوبر.

(٧) محمد عزت عبد الموجود (١٩٩٢م). "استراتيجية التربية فى أمريكا عام ٢٠٠٠"، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ص١٢٤.

(٨) محمد مجدى عباس (١٩٩٢م). تقويم المناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الصفوف الخمسة الأولى)، القاهرة: شعبة بحوث تطوير المناهج. المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

(٩) مرضى غرم الله الزهرانى (١٤٢٠هـ):"مظاهر الرداءة في خطوط تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة جدة، وتحديد أسبابها (دراسة تشخيصية)". رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية– جامعة أم القرى.

(١٠) منى إبراهيم اللبودى (٢٠٠٤): "تشخيص بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستراتيجية علاجها" دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثامن والتسعون، أكتوبر ٢٠٠٤م، ص ص ١٣٩-١٩٠.

(١١) نبيل حافظ (١٩٩٨م): "صعوبات التعلم العلاجي" القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

المراجع الأجنبية

1- http://www.neuro.read.net/internetsite.htm/

2- http://www.bookmagazine.com/issue24/literacy.shtm/

3- Sornson, Bob (2001). "Preventing Early Learning Failure". Association for Supervision and curriculum Development (ASCD). 1703 N. Beauregard Street, Alexandria, VA223N, USA. http://www.idanatl.org/positions/rading.hfml

4- http://www.barbarabushfoundation.com

5- http://www.erinoconnor.org/achives/000002.html

6- http://www.newman.ac.uk/students/~s.zaman/areas.html

7- http://www.archiveofficial-documents.co.uk/document/ofsted/ciam/primary.html

8- The Release Of The National Assessment Of Educational Progress (NAEP), 2003, December 17th, 2003, National Center For Educational Statistics. UK.

9- http://www.abc-canada.org/literacy-facts/

10- Bertvard Daunay: les difficultés de lecture au collège: Quelques interrogations http:// revue recherches, free.fr/resu 35.htm,2003,p.2 of3.

11- ghislaine wettstein-badour: lire au cp:reperer les difficultés pour mieux agir, proposé par le minister de léducation nationale, le 14 octobre 2002, http//www.su.net/westein3.php. pp1-2 of 7

12- Difficultés d'apprentissage de la lecture:http//perso.wanadoo.fr/jeron grondin/dyslexie.htm,2003, p.1 of 3

13- Ghislaine wettstein- Badour: apprentissage de la lecture- rapport de synthèse, methodologique, conclusion des travaux,

14- http://www.enseignemt liberte.org/aplect.htm.

15- Difficultès d'apprentissage de la lecture, internet, op.at., P 2 of3

16- ghislaine wettstein- Badour: Apprentissage de la lecture- Rapport de syntèse mèthedologique, conclusion des travaux,

17- http://www. Enseignemt liberte.org/ aplect1.htm, avril 2001, P. 2 of21.

18- Marshall, Jane. " Launch of better deal for dyslexics: guidelines in France." The Time Educational Supplement. No 4385, July 14, 2000, P.14

19- http:// www2.unesco.org/wef/enn-leaduplrmeet- pr- kit.shtm

20- http://www.pbs.org/newshour/bb/education/jan-juneoo/literacy_3-29html.

الفصل الطائر كأحد الحلول المقترحة
لمشكلة زيادة الكثافة الطلابية بالمدارس

مقدمة :

يتناول هذا الفصل مشكلة زيادة الكثافة الطلابية داخل المدارس بوجه عام وما يترتب عليها من آثار ضارة على جميع عناصر الموقف التعليمي ثم يتعرض لبعض الحلول العامة لهذه المشكلة.

كما يتناول الفصل الطائر _ كأحد حلول هذه المشكلة _ بشيء من التفصيل من خلال عرض تعريفه وأشكاله المختلفة في عدة دول منها جمهورية مصر العربية كما يعرض في النهاية استخدامات أخرى للفصل الطائر بجانب دوره في حل مشكلة زيادة الكثافة الطلابية بالمدارس .

مشكلة زيادة الكثافة الطلابية داخل المدارس :-

تعد مشكلة زيادة الكثافة الطلابية في المدارس العامة من المشكلات التي تهدد العملية التعليمية في الدول النامية وكذلك الدول المتقدمة على حدٍ سواء ، فعلى سبيل المثال :

" تعاني الولايات المتحدة حالياً من ارتفاع الكثافة الطلابية في الفصول والمدارس وهو ما ينظر إليه القائمون على السياسة التعليمية بأنه يهدد مستقبل التعليم في أمريكا "

وتعتبر زيادة الكثافة الطلابية داخل الفصول من المشكلات التعليمية لما لها من آثار سلبية تؤثر فى العملية التعليمية ومن أهم هذه الآثار :

١- ارتفاع مؤشر العنف بين الطلاب داخل الفصل المدرسي .

٢- انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب .

٣- تدني مستوى التدريس والإستراتيجيات المستخدمة فيه .

٤- زيادة نسبة التشتت وعدم التركيز بين الطلاب .

٥- عدم مناسبة الفصول للعمل الجماعي بين الطلاب أثناء اليوم الدراسي.

٦- عدم قدرة المعلمين على التعرف على جميع الطلاب وافتقاد الطلاب الشعور بروح الجماعة وروح المدرسة.

٧- عدم مناسبة وعدم كفاية باقي التسهيلات المدرسية مثل المكتبة والمعامل مقارنة بأعداد التلاميذ الموجودة بالمدرسة .

٨- عدم وجود عدد كافي من أجهزة الكمبيوتر.

٩- ضعف القدرة الاستيعابية للمدرسة حيث لا تستوعب المدرسة جميع التلاميذ الذين هم في سن الإلزام بنفس المنطقة .

١٠- تدني قدرة المعلمين على تحقيق الضبط داخل الفصول نظرا لكثرة عدد التلاميذ في الفصل.

١١- سرعة استنفاذ التجهيزات والمرافق المدرسية مما يضاعف تكاليف صيانتها.

-(Newark,2003), Perry Hau High Schppl.2002)

**** وفي محاولة للتصدي للآثار الضارة لمشكلة زيادة كثافة الطلاب داخل الفصول طُرِحَتْ عدة حلول ومنها ما يلي :**

١- إطالة فترة اليوم الدراسي بحيث يبدأ اليوم الدراسي مبكراً عما هو معتاد، وينتهي متأخراً، وبما يسمح للطلاب بحضور الدراسة على فترات دراسية Shifts ، وإن كانت هذه الطريقة لها العديد من التأثيرات السلبية على التحصيل الدراسي للطلاب وكذلك المناخ المدرسي حيث يجب النظر إليها على أنها الخيار الوحيد لحل مشكلة الكثافة الطلابية العالية.

٢- أن تستقر العملية التعليمية طوال العام كله وذلك بالتحول من الدراسة لمدة ٩ شهور إلى ١٢ شهر ومن ثم يمكن للمدرسة أن تستوعب أعداد أكثر مما تسمح به المباني المدرسية المتاحة حيث يشمل العام الدراسي (١٨٠ يوماً) إلا أن الطلاب يحصلون على أجازات قصيرة متقطعة بدلاً من الحصول على إجازة لمدة ثلاثة شهور متواصلة، حيث يتم تقسيم الطلاب إلى ثلاث أو أربع مجموعات يتبادلون فيما بينهم فترات الدراسة والإجازة(Burnentt,1995) .

ويوضح (Ingerv1994) أن لهذه الطريقة عدة مميزات أهمها :-

١- أنها تدعم وتيسر عملية التعلم المستمر .

٢- أن الدراسة على فترات قصيرة تليها أجازات قصيرة متكررة تساعد الطلاب على الحد من عملية النسيان .

٣- أنها تقلل من ظاهرة التسرب، وهذا ما ظهر في إحدى الولايات الأمريكية حيث تحولت نسبة التسرب من ٥ % إلى ٢ % .

٤- أنها نظام مرن يتمشى مع ظروف الطلاب بحيث يتمكن الطلاب من الالتحاق بالدراسة في الفصل الدراسي المناسب لهم .

٥- أنها تؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب كما حدث في ولاية سان دييجو San Diego وولاية كاليفورنيا California من عام ١٩٨٢ إلى عام ١٩٩٠ م للطلاب الذين درسوا في المدارس التي تطبق هذه الاستراتيجية مقارنة بطلاب المدارس التقليدية .

٦- عبرت نسبة (٨٢ %) من الطلاب الذين طبق عليهم هذا النظام عن مدى ارتباطهم بهذا النظام لأنه يحد من عملية الملل التي قد تعتريهم في أثناء الدراسة.

ولكي تنجح هذه الطريقة يشترط أن تتم :-

١- زيادة نفقات الصيانة داخل المبنى المدرسي .

٢- زيادة أجهزة التكييف داخل المدارس للتغلب على حرارة الصيف في المدارس التي تقع في المناخ الحار .

٣- استخدام نظام التعلم عن بعد كأحد البدائل التعليمية

(Casseswithout Classrooms Committee,1995)

ولكن هذا النظام لا يصلح لجميع المراحل العمرية .

٤- بناء مدارس جديدة .

٥- تأجير مباني قريبة من المدرسة .

٦- استغلال الأماكن المتاحة في المجتمع المحلي القريب من المدرسة مثل :(المجلس المحلي، النادي، المؤسسات الخيرية، المصانع) بما يسمح للطالب بالحصول على الخدمة التعليمية خارج المباني التقليدية للمدرسة .

٧- إعادة هيكلة الحجرات المخصصة للهيئة الإدارية داخل المدرسة بما يسمح بإيجاد حجرات دراسية جديدة .

٨- استخدام فكرة الفصول المتحركة أو ما يسمي بـــ " الفصل الطائر " وهذا ما سيتم تناوله بالتفصيل فيما يلي :

الفصل الطائر كأحد الحلول لمشكلة زيادة كثافة الطلاب داخل الفصول المدرسية :-

ما الفصل الطائر أو المتحرك ؟

هو عبارة عن نظام مدرسي يعتمد على فكرة الانتقال من مكان إلى آخر في أثناء اليوم الدراسي وهذا الانتقال أما أن يقوم به الطلاب أو يتم انتقال المدارس والأدوات والمعلمين، وذلك يختلف من دولة إلى أخرى .

وفي ضوء التعريف السابق فإن للفصل الطائر عدة صور هي :-

أشكال الفصل الطائر :-

يمكن تصنيف هذه الأشكال إلى ثلاثة محاور رئيسة:

أ - شكل يعتمد علي انتقال الطلاب :-

وقد تكون على إحدى الحالات الثلاث التالية :

١- انتقال من مدرسة إلى أخرى بشرط ألا تستغرق مدة الانتقال من ١٠ : ١٥ دقيقة، وأن تكلفة الانتقال أقل من تكلفة بناء مدارس جديدة .

٢- انتقال الطلاب إلى مكان وجود معلم المادة داخل المدرسة .

٣- انتقال الطلاب من فصل إلى آخر داخل المدرسة وذلك يعتمد على وجود فصل لديه حصة أنشطة في حجرات الأنشطة المدرسية المختلفة .

ب - انتقال المواد التعليمية:-

وذلك قد يتم في صورتين ...

١- استخدام كرافانات متحركة تشتمل على جميع الخصائص العامة التي تميز الفصول الدائمة ، وتبلغ مساحة هذه الكرافانات أربعين قدما وتخدم هذه الفصول- في الدول المتقدمة- العاملين اللذين تتصف طبيعة عملهم بالتنقل المستمر مما يعوق أولادهم من الانتظام في مدرسة دائمة واحدة، ويشمل هذا المجال تسهيلات مثل :ثلاجة ، وحمام ، وجهاز تلفاز ، ومكتب للمعلم ، مكتبة، وجهاز تكييف. وقد يتم استخدام هذه الفصول في بعض المدارس التي تحتاج لمساحات إضافية، وتعتبر هذه الفصول حل مؤقت للزحام المتزايد داخل الفصول إلى أن يتم

إيجاد حلول دائمة عن طريق بناء مدارس جديدة ، ويمكن أن تنتقل هذه الفصول من مدرسة إلـــى أخـــرى وفقـــاً لحاجـــات المـــدارس فـــي منطقـــة تعليميـــة معينـــة.
(Long – Range School Facilities Master Plan, 2003)

٢- انتقال المدارس بما تشمله من معلمين وأدوات من مكان إلى آخر ولا يعتبر ذلك حلاً لزيادة كثافة الطلاب، وإنما هو حل لقلة عدد الطلاب وتنقلهم في المناطق النائية كما فـــي دولـــة السودان .

ج - انتقال الطالب :-

ويكون ذلك بصورة فردية وفق ظروف الطالب الخاصة وذلك في ظل نظام التعلم عن بعد أو التعلم المفتوح حيث يقوم الطالب بدراسة فردية نظرية في منزله، ويتحرك للدراسة العملية فـــي معمل قريب منه وفق لميعاد محدد يتفق عليه مسبقاً في ضوء ظروفه الخاصة .

وفيما يلي عرض لتجارب الدول في استخدام الأشكال المختلفة للفصل الطائر.

تجارب بعض الدول في مجال الاستعانة بالفصل الطائر :-

أ - الولايات المتحدة الأمريكية :-

تم استخدام صورة الكرافانات المتحركة كما حـــدث عـــام ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ فـــي مقاطعـــة تشارلوت_ميتشكلنبرج Charlotte_Mechklenburg التي قامت بتحويل ٩ % من مدارسها إلى فصول متحركة تعادل في قدرتها الاستيعابية ٢٦ مدرسة ابتدائية و عشرة فصول إعدادية وخمســـة بالمرحلة الثانوية .

كما تمت الاستعانة بها أيضاً في منطقة مينابوليس للتغلب على ارتفـــاع كثافـــة الفصـــول بالمرحلة الإعدادية ، بالإضافة إلى استخدام هذه الفصول في تنفيذ برنامج تعلم الطفولـــة المبكـــرة وتدريس مناهج التربية الفنية والتربية الموسيقية كحل مؤقت للتغلب على مشكلة الأماكن بالنســـبة للتلاميذ (Jenkins,2001) .

وهذه ليست الصورة الوحيدة التي تم استخدامها ، ففي ولاية تكساس ينتقل بعض التلاميذ لمدة ثلاث حصص دراسية إلى أماكن أخرى لإخلاء الفصول لعدد آخر من التلاميذ بحيث يعود التلاميذ مرة أخرى إلى المبنى الرئيس في الحصص الثلاث الأخيرة .

(Discussion about Short-Term Solution)

ب - فرنسا :-

يتم استخدام الفصول المتحركة في (١٣) مقاطعة فرنسية ففي إحدى هذه المقاطعات يتم الاستعانة بفصلين متحركين في المدرسة بسبب ظروف المناخ في فصل الصيف ، كما يتم التحضير لاستخدام هذه الفصول في مقاطعة إيل فرانس Ile – De France .

ج - أستراليا :-

يتم استخدام الفصول الطائرة بحيث تكون وسيلة لإتاحة الفرصة للطلاب لدراسة بعض المواد الدراسية في مدارس مختلفة (Bull,1998).

د - الكويت :-

يتم استخدام الفصل الطائر ضمن نظام المقررات الدراسية (الساعات المعتمدة) حيث ينتقل الطلاب إلى قاعة المعلم (Filing Classrooms, 2004).

هـ - كنـــدا :-

تتم المزاوجة بين نظام الفصل الطائر ونظام التعليم عن بُعد ، حيث تستخدم الفصول الطائرة كأحد أساليب التعليم عن بعد، حيث يتصل الطالب بالإنترنت للتعرف على موقع وزمان الحصة الدراسية عن موضوع معين ويختار منها ما يلائم ظروفه لحضورها (filing Classrooms, 2004).

و - السودان :-

تقدم المدارس في غرب السودان نموذجاً مرناً للتعليم يناسب الحياة البدوية ، ففي المناطق النائية في السودان تواجه الطلاب مشكلة في الحصول على التعليم المناسب.

لهذا ظهرت فكرة المدرسة المتحركة كاستجابة لهذه الحاجة ، ولقد أنشأت الحكومة السودانية ٢٦٥ مدرسة متحركة في المناطق الريفية النائية في الفترة من عام ١٩٩٤ وحتى عام ١٩٩٩، يعمل منها فعلياً في الوقت الحالي (١٥) مدرسة.

وهذه المدارس تتحرك مع المعلم والطالب بحيث تتنقل المدرسة من مكان لآخر ، كما تتنقل معهم المعدات والوسائل التعليمية (Oxfam,2003)٠

ز - جمهورية مصر العربية

ويتم استخدام الفصول الطائرة فى جمهورية مصر العربية فى صورته التى تعتمد على انتقال الطلاب من مكان إلى آخر داخل المبنى المدرسى ويختلف معدل استخدامه من محافظة إلى أخرى ومن عام إلى آخر، ويوضح الجدول التالى عدد الفصول للعام الدراسى ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

بيان بعدد الفصول الطائرة للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥

المحافظات	عدد الفصول
القاهرة	١٢٤
الإسكندرية	٢٣
البحيرة	٣١٨
الغربية	٨٥
كفر الشيخ	٣٢٦
المنوفية	٢٧٦
القليوبية	٣٢٩
الدقهلية	٣٧٦
دمياط	٧٣
الشرقية	٣١٥
بور سعيد	١٢٧
الإسماعيلية	٧٢
السويس	١٤
الجيزة	٣٢
الفيوم	٢٧١
بني سويف	١٣٢
المنيا	١٤١
أسيوط	٢٤٠
سوهاج	١٢٧

المحافظات	عدد الفصول
قنا	٤٠٥
الأقصر	١١
أسوان	٤٢
مطروح	٠
الوادي الجديد	٤٨
البحر الأحمر	٢٧
شمال سيناء	٩٣
جنوب سيناء	٠
الإجمالي	٤٠٢٧ فصلاً

وظائف أخرى للفصول الطائرة :-

لا يتوقف استخدام الفصل الطائر عند حل الزيادة في كثافة الطلاب بالمدارس، بل يُستخدم لتحسين العملية التعليمية في :

أ - الإفادة من الفصول الطائرة في تنفيذ موديولات إثرائية خاصة بمادة دراسية معينة، ففي ولاية الميسيسيبي تم تطبيق هذه التجربة على الصف الثالث والرابع الابتدائيين في مادة العلوم، حيث تنظم هذه الموديولات في دورات تستغرق أسبوعين متواصلين بحيث تسمح للطلاب بالإتقان الكامل لجميع مكونات الموديول، وفي كل موديول يتم إعطاء فرص تعليمية للطلاب مليئة بالمرح يتم خلال تخصيص أماكن منفصلة عن الفصل مثل فناء المدرسة أو أي مكان آخر .

ويتم أيضاً تقديم عروض باستخدام العديد من الوسائط التعليمية المتعددة مثل الكمبيوتر والفيديو. (Msu cares)

ب- استغلال الفصول الطائرة ورشاً عمل وأساليب تدريس كما في المملكة المتحدة حيث لا تعاني من مشكلات بخصوص كثافة الفصول، ففي مقاطعتي نوريتش ونور فوك Norwich & Norfolk بجنوب إنجلترا يتم تدريس اللغة الإنجليزية باستخدام الفصول الطائرة من خلال وضع جدول يختار منه الطالب ما يناسب ظروفه (Filing Classrooms, 2004)٠

المراجع

(1) Bull, Mel" .students without classroom". 1998 available at :
www.greenleft.org.cu/back/1998/309/309p7b.htm

(2) Burnentt, Gary" .overcrowding in urban schools". ERTC clearing house on urban Education. New york . 1995 available at:
www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed384682

(3) Classes without classrooms committee, 1995 available at:
www.mcli.dist.maricopa.edu/ocotillo/cwoc.html

(4) Disscussion about short-term solutions to the crowded high schools Hallway. available at :
www.billings.k12.mt.us/high_school/highschoolqa.html

(5) Flying classrooms . 2004. available at :
www.flyingclassrooms.com/index.html

(6) Inger, Morton. "year_Round Education. A strategy for overcrowded schools". ERIC clearinghouse on Urban Education. New York. 1994. available at :
www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed378267.html

(7) Jenkins ,scott" .Mennapolis Middle school overcrowded" . 2001 available at :
www.salisburybost.com٢٠٠١/aug/08280/a.htm

(8) long-range school facilities master plam."Mobile classrooms". Mopile/portableclassrooms and schools by specialty Trailercorp. 2003

(9) Msucares" .Mobile school EnrichmentModules". availble at
http//msucares.com/wildfish/ahfieldstream/msem/index.html

(10) Newark, Ethan V."overcrowded schools. TeenInk, the 21st century and young Authers foundation. Inc. 2003 availble at :
www.teenink.com/past/9900/Decembre/opinion/overcrowded.html

(11) oxfan" .Mobile Education in Darfur, westren Sudan". 2003 availble at :www.reliefweb.int/w/rwb.n.

(12) perry Hall High school ,PTSA and PHIA survey results. availble at :
www.bcpl.net/phia/survey.htm

عزوف الطلاب

عن دراسة العلوم والرياضيات

في بعض دول العالم

نتائج الأبحاث المتعلقة بعزوف الطلاب عن دراسة العلوم والرياضيات

فى بعض دول العالم "دراسة مقارنة"

أولا : مقدمة

تأتى المواد العلمية (العلوم والرياضيات) فى محور اهتمام النظم التربوية للعديد من الدول، لما لها من ثقل وعلاقة كبيرة للحصول على مرتبة متقدمة بين الدول فى التقدم العلمى والتكنولوجى، وليس أدل على أهمية العلوم والرياضيات من أنه عندما أطلق أول قمر صناعى روسى فى عام ١٩٥٨م نادى الرئيس الامريكى بضرورة التركيز على تعليم العلوم والرياضيات.

وفى اليابان كان الدرس المستفاد الذى تعلمه الشعب اليابانى حين ضُربت مدينتا هيروشيما ونجازاكى، الاهتمام بوضع رؤى واضحة نحو تعلم العلوم والرياضيات، وتطوير مناهجها بخطط زمنية واضحة. وفى بريطانيا اعتبرت العلوم والرياضيات من المواد المحورية عند بناء المنهج القومى. وكانت صرخة أمريكا عند صدور كتاب "أمة فى خطر" فى عام ١٩٨٤م والذى أكد على ضرورة إعادة صياغة المناهج ومنها مناهج العلوم والرياضيات، بعدها انتشرت مشروعات تطوير مناهج العلوم والرياضيات، وانتشرت معها الجمعيات المتخصصة فى المناهج، والتقويم فى المسابقات العالمية بغرض التعرف على أنظمة تعلم العلوم والرياضيات فى مختلف البلدان.

ومن الدراسات التى اهتمت بدراسة الاتجاهات نحو دراسة العلوم والمنشورة فى إحدى الدوريات المختصة بتعليم العلوم تحت عنوان Attitudes Towards Science: A Review of Literature and its Implications يتضح التدهور المستمر فى أعداد الطلاب الذين يختارون دراسة العلوم، مما يستدعي إجراء بحوث تركز على اتجاه الطلاب نحو العلوم وذلك لفهم وعلاج تلك الظاهرة، ويجب أن تبدأ تلك البحوث من تحديد المقصود بالاتجاه نحو العلوم، والعوامل العديدة المؤثرة فيه مثل الجنس، والمعلمون، والمناهج، والعوامل الثقافية الأخرى.

وعلى الرغم من الأهمية المطروحة مسبقا لتعليم العلوم والرياضيات فقدت أكدت نتائج مسابقة TIMSS فى عام ٢٠٠٣ حصول بعض الدول على مراكز متقدمة فى متوسط درجات اختبارات التحصيل لطلاب الصفين الرابع والثامن فى مادتى العلوم والرياضيات، فى حين أتت هذه الدول فى

مراتب متأخرة فى درجة اهتمام الطلاب بدراسة مادتى العلوم والرياضيات، ويوضح الجدول التالى بعض البيانات المرتبطة بنتائج المسابقة فى بعض الدول المتقدمة.

جدول رقم (١) يوضح نتائج مسابقة TIMSS في تحصيل العلوم والرياضيات لعام ٢٠٠٣

	العلوم		الرياضيات	
	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن
الولايات المتحدة	الخامس	الثامن	الثامن	الرابع عشر
سنغافورا	الأول	الأول	الأول	الأول
اليابان	الثانى	الخامس	الثالث	الخامس
انجلترا	الرابع	بدون	السادس	بدون
كوريا	بدون	الثالث	بدون	الثانى
استراليا	العاشر	التاسع	العاشر	الثالث عشر
مصر	بدون ترتيب	بدون ترتيب	بدون ترتيب	بدون ترتيب

يتضح من الجدول السابق ترتيب بعض الدول المتقدمة علميا في تحصيل مادتي العلوم والرياضيات بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية.

جدول رقم (٢) يوضح نتائج مسابقة TIMSS في اتجاهات الطلاب نحو العلوم والرياضيات لعام ٢٠٠٣

	الثقة بالنفس عند الدراسة				المتعة عند دراسة المادة			
	علوم		رياضيات		علوم		رياضيات	
	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الثامن
الولايات المتحدة	٨	١٢	٥	٤	٢٥	٢٦	٢٥	٤٥
سنغافورا	٢٥	١٨	١٩	٢٨	٢٢	٢٣	٢٢	٣٩
اليابان	٢٣	٢٦	٢٤	٤٥	١١	١٢	١١	١٩
انجلترا	١٨	–	١٢	–	٦	–	٦	–
كوريا	–	٢٥	–	٣٨	–	١٤	–	٢١
استراليا	٧	١٣	٧	٥	٢	١	٢	٢
مصر	–	٢	–	٢	–	٦	–	١٠

يتضح من الجدول السابق ترتيب بعض الدول المتقدمة علمياً في استجاباتهم على المفردات الخاصة بثقة الطلاب بأنفسهم، وشعورهم بالمتعة عند دراسة كل من: العلوم والرياضيات في المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

من خلال استعراض الجدولين السابقين نجد أنه على الرغم من التقدم العلمي لبعض الدول فإنها تحتل مراكز متاخره في تحصيل طلابها ومستوي اكثر دونيه في اتجاه طلابها، نحو العلوم والرياضيات فعلي سبيل المثال تحتل اليابان المركز الخامس في تحصيل العلوم والرياضيات في المرحلة الإعدادية. كذلك تحتل أمريكا في المرحلة الابتدائية المركز الخامس في تحصيل العلوم والمركز الثامن في تحصيل الرياضيات ، وهي مراكز تعتبر متقدمة مقارنة بالدول الأخرى، كما هو موضح بالجدول رقم (٤) في حين تحتل اليابان وأمريكا مراكز متأخرة في "ثقة الطلاب بأنفسهم وشعورهم بالمتعة عند دراسة مادتي العلوم والرياضيات".

وبناءً عليه يمكن القول بأن هناك عزوفاً للطلاب عن دراسة العلوم والرياضيات في مراحل ومستويات متقدمة على الرغم من حصولهم على درجات مرتفعة فى معظم سنوات الدراسة، وحتى يتسنى تفسير ظاهرة العزوف يتم عرض السطور التالية، والتى توضح مفهوم الظاهرة وتصفها في بعض الدول، مع توضيح أسبابها وتفسيرها فى إطار الهيكل التعليمى للبلد محل الدراسة.

ثانياً : تعريف العزوف

لغوياً : يقصد بالعزوف الإحجام عن الشئ أو الانصراف عنه، والابتعاد وكذلك تركه.

إجرائياً : تعنى ظاهرة العزوف فى هذه الدراسة انصراف الطلاب عن اختيار دراسة المواد العلمية (العلوم والرياضيات) عند وجود فرصة للاختيارنتناولها عن دراسة المواد العلمية فى المرحلة الثانوية.

ثالثا: وصف ظاهرة العزوف على المستوى العالمى والمحلى

حتى يتسنى توضيح مدى انتشار هذه الظاهرة ومدى تباينها بين الدول فى بعض الدول، وخاصة الدول المتقدمة والحاصلة على المراكز المتقدمة فى التحصيل فى العلوم والرياضيات ومنها الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وكوريا ، ثم وصف هذه الظاهرة فى جمهورية مصر العربية للوصول إلى مسبباتها وتفسيرها.

١-الولايات المتحدة الأمريكية

أكد التقرير الدولي الصادر حول العلوم والرياضيات والذى يدور حول اتجاهات المؤشرات التعليمية فى الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول فى مجال العلوم والرياضيات عام ٢٠٠٢ بعنوان Education in the United States and Other G8 countries أن نسبة ٣٥% فقط من طلاب الولايات المتحدة الأمريكية سجلوا درجات عالية فى مقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وسجلت نسبة ٣٢% فى مادة العلوم.

وفي دراسة حول عدد الطلاب الملتحقين بمجموعة العلوم والرياضيات في الولايات المختلفة للولايات المتحدة الأمريكية بعنوان State Indicators of cience and Mathematics Education 2001 وقد أظهرت المؤشرات الواردة بهذه الدراسة أن نسب عدد الملتحقين فى كل صف دراسي في المرحلة الثانوية تتناقص في مادة الرياضيات فعلى سبيل المثال تناقصت نسب أعداد الطلاب فى ولاية الاباما من ٢٨% في الصف التاسع لتصبح ٢% في الصف الثاني عشر، أما في ولاية كاليفورنيا فقد كانت النسبة ٥٦% في الصف التاسع وتناقصت حتى وصلت إلى ١% في الصف الثاني عشر.

أما بالنسبة لدراسة الكيمياء فوجد تناقص في بعض الولايات في إعداد الطلاب الملتحقين بفصول دراسة الكيمياء في الفترة من ١٩٩٠ إلى عام ٢٠٠٠، وفي دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية عنوانها "Measuring change in Students' Attitudes toward Science Over Time: An Application of Latent Variable Growth modeling". أوضحت نتائج الدراسة ان اتجاهات الطلاب نحو العلوم تنخفض بوجه عام عبر سنوات الدراسة الإعدادية والثانوية، كما وجد أن الذكور قد سجلوا اتجاهات إيجابية عالية في بداية دراستهم للعلوم. ولكن هذه الاتجاهات انخفضت بمرور السنين بدرجة أكثر من البنات، كما وجد أن الطلاب في المدارس الريفية ومدارس العاصمة لديهم اتجاهات إيجابية أقل نحو العلوم في الصف السابع مقارنة بنظرائهم في مدارس المدن.

ويتضح مما سبق انخفاض عدد الطلاب الملتحقين بالمواد العلمية وخاصة بالمرحلة الثانوية والتي يتاح فيها فرصة الاختيار للطلاب.

٢- اليابان

تشير نفس الدراسة السابقة TIMSS 1999 تدنى مرتبة اليابان فى اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات، حيث سجلت نتائج طلاب المرحلة الثانوية فى عام ١٩٩٩ (٩%) للرياضيات، و(١٠%) فى العلوم، ويمثل نسبة ضعيفة جدا مقارنة بمرتبة ودرجات الطلاب فى اليابان فى التحصيل واعتبار اليابان من الدول المتقدمة.

والجدول التالى يوضح أعداد الطلاب فى الجامعات اليابانية عام ٢٠٠٠ بالأقسام الأدبية والعلمية حيث يتضح الفرق بين الأعداد.

جدول رقم (٣) يوضح الأعداد فى الأقسام العلمية والأدبية فى اليابان

المادة	الأدبيات		العلوم			
	العلوم الإنسانية	العلوم الاجتماعية	العلوم	الهندسة	الزراعة	الطب
أعداد الطلاب	٣٧٤,٩٦٤	٩٣٣,٦٢٤	٨٢,٧٦٤	٤٥٦,٧٠٧	٧١,٨٨٠	٦٥,٦٦٧
المجموع	١,٣٠٨,٥٨٨		٦٧٧,٠١٨			

وجاءت نتائج حلقة دراسية عقدت فى المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية عام ٢٠٠٣ تحت عنوان تعليم العلوم والرياضيات، فى اليابان موضحة أن أسباب عزوف الطلاب فى اليابان عن الشعبة العلمية كما يلى:

- وجود صعوبة فى نظام الدراسة، فالمفاهيم تتم دراستها بطريقة التكامل وفى مجال العلوم والرياضيات إذا لم يتمكن الطالب من فهم الموضوع فى بدايته فإنه يجد صعوبة فى الاستمرار فى دراسة المادة فيما بعد.
- دراسة المواد العملية (العلوم والرياضيات) تتطلب مجهوداً كبيراً سواء أكان ذلك من حيث المواد المؤهلة لها (ثلاث مواد مؤهلة مقارنة بمادة واحدة فى الدراسات الأدبية) أم من حيث طبيعة

الدراسة العملية التى تحتاج إلى العديد من التدريب (سواء فى المعمل أو فى حل المسائل فى الرياضيات) أما الأدبية فتحتاج قراءة للكتب فقط دون أى تدريب.

- بالنسبة للمستقبل المهنى والوظيفى، فدخل الطلاب المتخرجين من المجال العلمى أقل من دخل الطلاب المتخرجين من المجال الأدبى.

- يَسْهُل تغيير المسار فى المجال الادبى، بينما يصعب ذلك فى المجال العلمى.

- لما ينطبع من صورة سيئة عن المواد العلمية والتكنولوجية، حيث إنها السبب المباشر لتلوث البيئة، فقد نتج عن هذا عزوف الطلاب عن هذه المواد التى تدمر البيئة – من وجهة نظرنا–.

٣- استراليا

توجد ظاهرة العزوف عن دراسة المواد العلمية بدرجة كبيرة فى مقاطعات استراليا، ويمكن توضيحها من خلال عرض نتائج الدراسة التى قام بها مركز تعليم العلوم والرياضيات عام (٢٠٠٣) والتى كانت بعنوان What is the Future of Science Education in Australia? Science and Mathematics Education Center, Curtin University of Technology والتى هدفت إلى دراسة مستقبل تعليم العلوم والرياضيات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أحد الأسباب الكبرى، لانحدار مستوى الصناعة والتكنولوجيا باستراليا يرجع إلى عزوف الطلاب عن دراسة مادة العلوم والتكنولوجيا بالمرحلة الثانوية والجامعات وقلة أعداد الطلاب المتقدمين لدراسة هذه المواد.

وبالنسبة للعوامل والأسباب المؤدية إلى انخفاض اهتمام الطلاب بدراسة العلوم فهي معقدة ومرتبطة بالتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية الهائلة، بالإضافة إلى تصور الطلاب في سن المدرسة لأهمية العلوم وكذلك عامة الشعب، كما يتضح أيضا ضعف النظام التعليمي في استراليا، وبطئه في إعداد الطلاب لسوق العمل بالنسبة للمجالات العلمية.

وعلى الرغم من أهمية العلوم، فالتقارير الحديثة تشير الى الانخفاض الملحوظ والخطير في أعداد الملتحقين بفصول دراسة المواد العلمية، ولقد اهتمت حكومات العديد من الدول ومنها استراليا بانخفاض اهتمام الطلاب بالعلوم والرياضيات والهندسة.

ولقد أشار المجلس الاسترالي لعمداء العلوم إلى أن استمرار هذا الانخفاض في أعداد الطلاب الذين يدرسون المواد العلمية (خاصة في مجال الرياضيات والكيمياء والفيزياء والجيولوجيا)، سيكون له أثار طويلة المدى في المهارات العلمية للقوى العاملة.

والجدول التالى جدول رقم (٣) يوضح أعداد الطلاب الملتحقين بفصول المواد العلمية والأدبية المختلفة منذ عام ١٩٨٩ الى عام ١٩٩٧ويتضح من خلاله الانخفاض الملحوظ فى أعداد الطلاب فى المواد العلمية عام ١٩٩٧ عنهم فى عام ١٩٨٩ وبالتالى الزيادة الواضحة فى أعداد الطلاب الملتحقين بفصول المواد الأدبية.

جدول رقم (٤) يوضح أعداد طلاب الصف الثانى عشر الذين يدرسون العلوم من ١٩٨٩- ١٩٩٧

المواد	١٩٨٩		١٩٩٢		١٩٩٣		١٩٩٦		١٩٩٧	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
علم الأحياء	٦٣٣٤٨	٣٩,٢	٦٨٤٢٨	٣٧,٧	٦٤٢٢٧	٣٧,٢	٥٢٢٢٩	٣٥,٦	٥٢٨٣٥	٣٥,٢
الكيمياء	٤٠٧٦٣	٢٥,٢	٤٣٥٩٤	٢٤	٤١٣٧٢	٢٣,٩	٣٤٥٦٦	٢٤,٢	٣٥٨٢١	٢٣,٨
الجيولوحيا	٢٧٦١	١,٧٥	٢٤٧٤	١,٤	٢١٠١	١,٢	١١٦٤	٨	١٠٨٦	٧
الفيرياء	٣٦٧٦٤	٢٢,٨	٤١٥٤١	٢٢,٩	٣٧٦٥٨	٢١,٨	٣١٧٦٩	٢١,٧	٣٣٩١١	٢٢,٦
علم النفس	١٦٩٧	١	٩٤٦٢	٥,٢	١١١٤٧	٦,٥	١١٩٢٢	٨,١	١٣٠٨٢	٨,٧
العلوم	١٦٣٥٨	١٠,١	١٥٨٣٢	٨,٧	١٦٢٩٢	٩,٤	١٤١٠٨	٩,٦	١٣٥٢٨	٩

وهناك انخفاض في أعداد الطلاب الملتحقين بفصول ومقررات العلوم في المرحلة الثانوية وكذلك الجامعية، حيث يقل عدد الطلاب في العلوم كل عام وذلك منذ عام ١٩٨٩، كما أن أعداد الطلاب في مواد الأحياء والكيمياء والفيزياء تقل بشكل مفزع للسلطات فى استراليا بين عامي ١٩٩٢ و ١٩٩٧.

وأوضحت دراسة أخرى أجريت فى استراليا عنوانهـا Bright a Future in Mind for Science Education in Australia أن مشكلة دراسة العلوم تعتبر من المشكلات المعقدة، حيث يتضح أن التلاميذ يتحولون عن دراسة العلوم فى السنوات الدراسية المختلفة، ويبدو أن المنهج هو السبب الأساسى حيث يفشل فى جذب انتباه التلاميذ .

وفى المدرسة الابتدائية على وجه الخصوص يبدو أن المشكلة ترتكز حول المعلم، ذلك أنه لا يمنح التلاميذ الفرصة فى الملاحظة أو إلقاء الأسئلة أو إجراء التجارب ، أمـا فـى المدرسـة الإعدادية فإن المشكلة تزداد تعقيدا حيث لا يُقدِّم المعلم للتلميذ ما يجعله يهتم بدراسة العلوم، فالمعلم يلجأ إلى التلقين وتدريس المادة بطريقة مباشرة، ويقوم هو بنفسه بعمل التجارب بدلا من تلاميذه مما يؤدى إلى انصراف التلميذ عن الدراسة، بالإضافة إلى عدم حداثة المعلومات التى تقدم لهـم فـى المدرسة، وتقديمها بطريقة غير مرتبطة بالحياة.

٤- إنجلترا

وفى دراسة مسحية طولية لمقارنة (١٥) دولة أوربية تجمع بين كل دول الاتحاد الاوربى عبر السنوات الخمس التالية (١٩٩١، ١٩٩٢، ١٩٩٣، ٢٠٠٠، ٢٠٠١) وذلك للتعرف على اتجاهـات الطلاب نحو مادة العلوم ودافعيتهم نحو هذه المادة فى مختلف القضايا ، ظهر الانحدار فى مسـتوى الطلاب فى الاهتمام بالقضايا العلمية مثل : التلوث البيئى والاكتشافات العلمية والطبيـة والطاقـة الذرية فى هذه الدول، وكانت بصورة ملحوظة فى كل من المملكة المتحدة واليابان حيث بلغت نسبة اهتمام الطلاب فى المملكة المتحدة ٦٤% فى عام ١٩٩٢، فى حين وصلت النسبة إلى ٤٧% عـام ٢٠٠٠ بينما فى اليابان كانت نسبة اهتمام الطلاب ٥٠% عام ١٩٩١ ووصلت النسبة إلـى ٤٤% عام ٢٠٠١.

٥- السويد

وفى دراسة طولية ظهرت نتائجها فى عام ٢٠٠٣ وعنوانها استجابات التلاميذ نحـو العلـوم والتكنولوجيا دراسة طولية للطرق المؤدية إلى المدرسة الثانوية العليا بالسويد Pupil's Response to School Science and Technology A Longitudinal Study of pathways to Upper Secondary Schools، أوضحت نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ لديهم اتجاهات إيجابيـة نحو العلوم ولكن لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو المواد الدراسية الأخـرى، وهـم يعتقـدون أن

مستواهم في العلوم جيد، ولكنه ليس أفضل من مستواهم فى المواد الدراسية الأخرى، ويختلف فـــى هذه الدراسة مفهوم دراسة العلوم بين البنين والبنات، كما يتضح أن البنين فى طريقهم إلـــى تنميـــة الاتجاه الناقد نحو دراستهم والخلفية الاجتماعية، وقد عبر فى هذه الدراسة عدد كبير من التلاميذ عن عدم رغبتهم فى اختيار دراسة العلوم مستقبلا نظراً لصعوبة فهمها، ومن ثَمَّ يتضح أن اتجاهـــات التلاميذ واهتماماتهم بالعلوم والتكنولوجيا واختيارهم لدراستها فى المرحلة الثانوية العليا إنما يرتبط بعوامل متعددة مثل مستوى فهم المفاهيم العلمية ونوع التلميذ والخلفية الأسرية.

٦- الصين

وفى دراسة أجريت حول تعلم العلوم فى المدرسة الثانويـــة بالصـــين وعنوانهـــا Science Learning in Chinese Secondary Schools-2000 أشارت نتائجها إلى أن طلاب المرحلـــة الثانوية لديهم اتجاهات إيجابية نحو دراسة العلوم، ولكن هذا الاتجاه يقل كلما انتقل الطـــلاب إلـــى صفوف أعلى، كما أنه توجد فروق بين البنين والبنات، فالبنين لديهم اتجاهات أكثر إيجابيـــة عـــن البنات نحو دراسة المواد العلمية، ويتضح ذلك فى مواد مثل الفيزياء والكيمياء أكثر من الأحياء، كما كان هناك ارتباط وثيق بين تحصيل الطلاب فى العلوم وعوامل مثل الاتجاه نحو المـــواد العلميـــة والمعرفة بالرياضيات ودرجة صعوبة التعلم والخلفية المعرفية للأسرة والحاجة للعلوم فى الوظائف فى المستقبل، وبمقارنة طلاب الصف الثامن بنظرائهم فى الدول الأخرى وهى استراليا وكندا وألمانيا واليابان والولايات المتحدة وجد أن طلاب الصف الثامن فى الصين قد قضوا ســـاعات أكثـــر فـــى دراسة العلوم خارج المدرسة، ووقتاً أقل فى مشاهدة التليفزيون، كما أن عدداً أقل من آبائهم أكملوا دراستهم الجامعية.

ومن خلال ما سبق يتبين أن هذه الدراسة تقدم دليلاً على الانخفاض فى درجة اهتمام الطلاب بدراسة المواد العلمية كلما تقدموا إلى صفوف دراسية أعلى خلال السلم التعليمـــى مـــن مرحلـــة الحضانة إلى الصف الثامن عشر، كما أن الدراسة تُظْهِر وجود فروق بين الجنسين فى الاتجاه نحو العلوم ومستوى تحصيلهم فيها.

٧- جمهورية مصر العربية

في ظل التقدم العلمي الذي تعيشه المجتمعات في العصر الحالي ولمواجهـــة تعقـــد الخبـــرة والمعرفة الإنسانية ولظهور تخصصات جديدة تبذل الدولة جهوداً متعددة لحفز طلاب الثانوي العام

لدراسة المواد العلمية (العلوم –الرياضيات) للنهوض بالمجتمع، إلا ان اهتمام الطـــلاب بدراســـة المواد العلمية أصبح غير كاف ,فقد أخذت أعداد الطلاب الملتحقين بالشعبة العلمية في التناقص عاماً بعد عام ,إلي جانب تزايد أعداد الطلاب الذين حولوا وجهتهم من الشعبة العلمية إلي الشعبة الادبية عقب الانتهاء من المرحلة الأولي في الثانوية العامة (الصف الثاني) وهذا ما أكدته الاحصــــائيات الخاصة بأعداد طلاب الثانوية العامة في الشعبتين الأدبية والعلمية في المرحلتين، ونسب الناجحين والتي أعدتها الجهات المختصة بذلك كما هو موضح بالجدول رقم(٥).

جدول رقم (٥) يوضح نسب الطلاب الناجحين في الشعبتين العلمية والأدبية

	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣
نسبة الطلاب الناجحين في الشعبة العلمية	%٣٩,٦	%٣٦,٢	%٣٠,٧
نسبة الطلاب الناجحين في الشعبة الأدبية	%٦٠,٤	%٦٣,٨	%٦٩,٣

من الجدول السابق يتضح تدني أعداد الطلاب الناجحين في الأقسام العلميه خــلال الأعــوام الثلاثة السابقة.

مما نتج عنها ظاهرة عزوف الطلاب عن دراسة العلوم والرياضيات التــي تكــاد تكــون أبعادها متشعبة في المستقبل القريب وتتطلب إلقاء الضوء عليها, وعليه بُذلت جهود متعددة تتمثل في إجراء البحوث والدراسات، وسؤال المتخصصين في المجال، والمسئولين بالوزارة والطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين لتفسير هذه الظاهرة للتوصل للأسباب الرئيسة لعزوف الطلاب عن دراسة العلوم والرياضيات ومن هذه الأسباب مايلي:

- عدم وجود وعي بأهمية الأقسام العلمية.
- عدم كفاية المعامل والأجهزه التي تتيح للطالب التطبيق والتجريب لفهم المقررات العلمية.
- طرق تدريس المواد العلمية عادة تقليدية غير مناسبة,ولا تساعد الطالب علي فهم المادة.
- ضعف استخدام الوسائل التعليمية التي تساعد علي فهم وتبسيط المفاهيم العلمية.
- تأثير الأصدقاء فى بعضهم بعضاً.

- دور الأسرة في التأثير علي الطالب في اختياره للمواد الدراسية.
- الميول الطبيعية لدي الطلاب من الجائز أن تكون أدبية في الأساس.
- استيعاب الكليات النظرية لأعداد كبيرة من الطلاب مقارنة بالكليات العملية.
- تساوي كل من خريجي الكليات العملية والنظرية في فرص التعين والمرتب عند التحاقهم بالعمل.
- ارتفاع الحد الأدني للقبول بما يسمي بكليات القمة للشعبة العلمية "(الطب- الصيدلة- الهندسة) لنسبة عالية جدا، في حين أن الحد الأدني للقبول في كليات القمة للشعبة الأدبية يكون أقل منها.
- هناك فرص كبيرة لالتحاق طلاب الشعبة الأدبية بالكليات النظرية.
- ارتفاع تكلفة الدراسة بالكليات العملية عن تكلفة الدراسة بالكليات النظرية.
- ارتفاع قيمة المادية للدروس الخصوصية في المواد العلمية عنها في المواد الأدبية.
- سهولة التحويل من الشعبة العلمية للشعبة الأدبية.

هذا وقد أكدت الدراسة التي أجراها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٤) كمحاولة لمعرفة أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق بالشعبة العلمية، وقد أسفرت آراء الطلاب والمعلمين وهيئات التدريس بالجامعة عن الأسباب التالية:

- المواد الدراسية الخاصة بالكيمياء والفيزياء والأحياء والرياضيات صعبة، لأن الامتحانات فيها تحتاج لمهارات تفكير.
- دراسة المواد العلمية تستنزف الوقت والجهد وتزيد الضغط النفسى لدى الطالب.
- المواد الأدبية تعتمد علي الحفظ والاسترجاع في حين المواد العلمية تعتمد علي التفكير.
- صعوبة امتحانات الماد العلمية مقارنة بالمواد الأدبية.

ومن ثم فالوضع أصبح شائكا وفي تدهور مستمر، وعليه يجب أن نُسلّم بأننا أمام كارثة إنسانيه بمعني الكلمة. فكيف يتسني لأمه تربية جيل من العلماء و النهوض للحاق بركب التقدم بدون دراسة أبنائها العلوم والرياضيات..... ؟؟؟؟؟

أما بعد:

فالدروس المستفادة من الدراسات السابقة في مجـالات تحصـيل الطـلاب فـي العلـوم والرياضيات تتطلب منا أن نتوقف ملياً للتفكير بشأن تحسين تحصيل الطلاب في هاتين المـادتين، فإنه من المهم أولا إزالة العوائق التي تمنع من تعلم الرياضيات الحديثة والعلوم وأول خطوة لـذلك هي:

١- تغيير الاتجاهات لدى الآباء، حيث إنهم أحيانا لا يعتقدون أن الأبناء يمكـنهم النجـاح فـي الرياضيات والتكنولوجيا، ولابد والحالة هذه من تشجيع الآباء على متابعـة أولادهـم فـي دراسة الرياضيات.

٢- الاهتمام بالمعلم وتشجيعه على تحسين طرق التدريس وتنميتها مما يعتبر أحـد المـداخل الأساسية، لتشجيع التلاميذ أنفسهم على دراسة العلوم والرياضيات.

٣- إعطاء الفرصة للتلاميذ على أن يتفاعلوا معاً (Peers- Group) مما يؤدى إلى زيادة دافعية الطلاب وإقبالهم على تعلم الرياضيات والعلوم.

٤- إيجاد فرص عمل للخريجين، وخاصة خريجي الكليات العملية.

٥- مراعاة مناهج العلوم والرياضيات ميول الطلاب واحتياجاتهم.

٦- تطوير نظام التقويم وأدواته.

٧- إعادة النظر في نظم الالتحاق بالجامعات، بحيث يصبح استعداد الطالب وميوله هي المحك الأول في تحديد الكلية التي سيلتحق بها .

٨- إنشاء كليات جديدة تستوعب طلاب القسم العلمي إلي جانب القسم الأدبي إلي جانب فـتح تخصصات جديدة ، لاستيعاب الأعداد المتزايدة يوما بعد يوم.

قائمة المراجع

١. عوض توفيق عوض(٢٠٠٤)، عزوف الطلاب عن الشعبة العلمية فـي التعلـيم الثـانوي العام(دراسة ميدانية)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

2. Britt, Karin (2003): **Pupil's response to school science and technology A longitudinal study of pathways to upper secondary schools**, Ph. D, Goteborg university.

3. Chief State School Officers(2001): **State Indicators of science and mathematics education,**

4. Dekkers, J. & De Laeter, J.(1997). The Changing Nature of Upper Secondary School Science Subject enrollments. **Australian Science Teachers' Journal**, vol.43, no.4, pp. 35-41.

5. Dekkers, J. & De Laeter, J.(2001). Enrollment Trends in School Science Education in Australia. **International Journal of Science Education**, vol.23, no.5, pp. 487-500.

6. Hasegawa, Toshio,(1999): **Student's Interests in Science and the Strategy of Japanese Government for Science Education, IEA (International Educational Agency-1999).**

7. Hassan, Ghali & Treagust, David (2003): What is the Future of Science Education in Australia? **Australian Science Teachers Journal**, vol. 49, Issue 3, pp. 6,9.

8. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, janyary(2002): **The 2001 Survey of Public Attitudes Toward and Understanding of Science & Technology in Japan,** National Institute of Science Technology Policy.

9. Osborne, Jonathan; Simon, Shirley & Collins, Sue (September 2003): Attitudes towards Science: A review of Literature and its Implications, **International Journal of Science Education**, vol. 25, no. 9, pp.1049-1079.

10. Rani, George (2000): Measuring change in Students' Attitudes toward Science Over Time: An Application of Latent Variable Growth modeling, **Journal of Science Education and Technology** 9(3).

11. Sadler, Tony & Minds, Bright: **Brighter a future in mind for science education in Australia,** The University of Queensland.

12. Sherman, Joel & Lemake, Mariann (2003): **Education in the United States and Other G8 countries: 2002,** National center for Education statistics, U.S Department of Education, Institute of Education Sciences.

13. Ye, R., Skoog,G., & Zhy, Y.(2000): Science Learning in Chinese Secondary Schools *In* B. Fishman & s. O'Connor-Divelbiss (Eds), **Fourth International Conference of Learning Science,** Mawah, NJ: Erlbaum.

العقاب البدنى فى المدارس

العقاب البدني في المدارس

تعد العلاقة بين المدرس والطالب هي حجر الزاوية في اجتياز السنة الدراسية بأمان؛ فكثيرا ما نسمع عن تصرفات قد تشوب هذه العلاقة، سواء أكانت من الطلاب الذين يتصرفون تصرفات غير لائقة كإزعاج المعلم في أثناء الدرس، أم من المعلم الذي قد يلجأ بنفسه إلى أساليب غير تربوية في التعامل كالضرب، أو على النقيض قد نجد العلاقة بين الطرفين يسودها المرح والمرونة داخل الفصل والصداقة التي قد تمتد إلى سنوات.

ولقد تأثرت علاقة الطالب بالمدرس تأثراً سلبياً بظروف المجتمع الحالية مثلها مثل العديد من العلاقات في حياتنا، وعلى رأسها العلاقات الأسرية والاجتماعية بصفة عامة والعلاقة بين الآباء والأبناء بصفة خاصة. وهذا التأثير يبدو واضحاً في المدرس الذي أصبح يخطب ود الطالب أو الذي أصبح يستخدم العقاب بشكل غير منظم.

وبشكل عام يعتبر العقاب أداة واقعية في حياتنا حيث يلجأ إلى استخدامه المعلمون في أوضاع تعليمية وسلوكية مختلفة، وأحد أشكاله المعروفة والمرفوضة من عدد كبير من التربويين والمعلمين وأولياء الأمور العقاب البدني، وهو "إنزال عقوبة من المتعلم أو غيره من التربويين على جسد المتعلم كعقاب لعمل شيء ما، والذي يستنكر من الشخص الذي يعاقب، لذا فإنه ليس غريباً أن تبحث ثمانون دولة هذه المشكلة في مؤتمر عالمي رعته وزارة التربية الفرنسية في باريس بالتعاون مع اليونسكو في آذار ٢٠٠١.

فالعقاب البدني بالنسبة للعديد من للطلاب جزء لا يتجزأ من الخبرة اليومية لهم في المدرسة؛ ففي كثير من الدول يستخدم العقاب البدني للحفاظ على النظام والقواعد داخل الفصل أو لعقاب الطلاب ذوى المستوى التحصيلي المنخفض.

وفي كثير من الأحيان يُمَارس العقاب البدني بشكل عشوائي دون وضع قواعد أو حدود لكيفية تطبيق هذا العقاب، وهذا يؤدي إلى حرمان الأطفال حقهم في أن يتمتعوا بحريتهم داخل جدران المدرسة بعيدين كل البعد عن كل أشكال العنف الجسدي والعقلي. كما يحرمهم من الاستمتاع الكامل بخبرة التعلم داخل المدرسة. ويعد العقاب البدني شكلاً من أشكال العنف والذي يرى بعض التربويين أنه نتاج تراكم معرفي وثقافي منذ أمد طويل أصاب المجتمع والمدرس. لذلك حين نحلل هذه المشكلة ونناقشها لا نكون في مجال الجلد الذاتي على أنها ظاهرة سجلت في مدارس مصر، بل

نحن في مجال عالمي يناقش قضية إنسانية تهم ملايين البشر، تلك الأسرة التربوية التي تشكل معظم أفراد الشعوب.

وطلاب اليوم يـرفضون أي تعامل يخلـو من احتـرام ذواتهـم وحقـوقهم، وكمـا هـو معروف أن سلوكيات الأفراد تتكون من دوافع داخلية تؤدى دوراً كبيراً في إشـباع الاحـتياجات الداخلية لهم، وتساعدهم في تفهم ظروف الآخرين حتى لا تتولد مشاعر الرفـض وبالتالي تصل إلى ظواهر سلبية مثل العنف Violence.

تعريف العقاب (العنف) البدني:

العنف لغةً : "عنفَ به وعليه ــ عنفاً، وعنافةً: أخذه بشدة وقسوة، ولامه" فهو عنيف، (اعتنف) الأمر: أخذه بعنف وأتاه، ولم يكن له علم به و.. الشيء: كرهه، يقال اعتنف الطعـام و.. فـلان المجلس: تحول عنه، عنفوان الشيء: أوله، يقال هو في عنفوان شبابه أي في نشاطه وحدته".

"غير أن معنى العنف اكتسب دلالة أخرى مختلفة عند العرب المحدثين، فأصبح مقابلاً للفظة Violence في الفرنسية أو الإنجليزية، أو Gewalt في الألمانية، من المعنى الحقوقي الحديث، وفي الحقيقة فإن لفظة العنف كما وردت في الحديث أو الشعر العربي القديم قريبة مـن معنـى Violentia في اللاتينية التي تعني الغلظة والقوة الشديدة، وهـي مشـتقة مـن Vis أي القـوة الفيزيائية أو كمية ووفرة شيء ما، وهو معنى على صلة بلفظة bia في اليونانية أي القوة الحية، ذلك أن العربية تقول عنفوان كل شيء أوله، وقد غلب على النبات والشباب كما جاء في معجـم لسان العرب.

أما العقاب باعتباره شكلاً من أشكال العنف فيعرف على أنه تَدَخُلٌ يُحْدِثُ ألماً جسدياً بهـدف تغيير أو إيقاف سلوك ما غير مرغوب فيه.

(2002 National Association of School Psychologists,)(2002).

ويعرف على أنه توجيه العقاب للجسد. ولذا فهو مفهوم واسع جدا يمكن أن يستخدم ليشـير إلى مدى واسع من العقوبات تتدرج من إجبار شخص ما على القيام بعمل ما بالقوة إلـى عمليـات التشويه والتعذيب.(Benatar, 1998) . وفي غالب الأمر يثار الجدل حول نـوع العقـاب الـذي يتضمن إحداث ألم بالجسد دون حدوث جروح معينة. وهذا النوع يستخدم دائما في المدارس.

ويمكن أن نحدد مجموعة من الخصـائص التي يتصف بها العقاب البدني الذي يتعرض لــه الطلاب في المدارس، والتي تميزه عن غيره من أنواع العقاب الأخرى وهي:

- يتم توقيع العقاب من أحد البالغين وهو في غالب الأحيان المعلم.
- يتم توقيع العقاب بدون إجراء محاكمة رسمية يعبر فيها الطالب عن وجهة نظره.

-يتم توقيع العقاب لأسباب غير محددة في كثير من الأحيان أو محاسبة الطالب على ارتكابه أشياء لم يتم تحريمها بشكل رسمي في المدرسة، ولكن يتم عقابه لمجرد اعتبار هذه التصــرفات غيــر أخلاقية.

وهنا ينبع الفرق بين المدرسة والمنزل فيما يختص بقضية العقاب. ففي المنزل يكون الوالدن على دراية كافية برغبات أبنائهم واهتماماتهم ومن ثمَّ فهم يعتنون ويراعون مشاعر الأبنــاء بقــدر الإمكان، أما المعلمون فيجهلون الكثير عن طلابهم خاصة في الفصول عالية الكثافة، ومن ثمَّ فإن ما يوقعونه من عقاب يشوبه الظلم والإجحاف والإهانة للطالب في كثير من الأحيان. ولهذا يرى بعض التربويين أنه يمكن أن يكون من المقبول ممارسة العقاب البدني في المنزل ولكنه من غير المقبول ممارسة ذات النوع من العقاب في المدرسة.(Benatar, David, ry Summer98)

وعلى صعيد آخر يرى آخرون أن العقاب البدني الذى يستخدمه المعلم يعد أفضــل مــن العقاب البدني الذي يُمَارس داخل المنزل، ويعود ذلك إلى أن الحكم على السلوك واتخاذ قرار العقاب لن يتأثر أبداً بعلاقة الحب التي تحكم علاقة الوالدين بابنهما.

ولهذا يرى بعض التربويين أن العقاب قد يخدم أهداف تربوية عديدة. حيث ييســر انتقــال الطالب من السلطة القضائية للأسرة للسلطة القضائية للدولة.

ويدحض بعض التربويين من يرى أن هناك أضراراً للعقاب البدني حيث يرون :

أولاً : إن مقولة أنَّ العقاب البدني يؤدي إلى الإساءة الجسدية لا يعد دليلاً كافياً على وجود علاقة واضحة بين العقاب البدني وإلحاق الأذى أو الإساءة الجسدية بمن يوقــع عليــه العقــاب. والأبحاث في هذا المضمار لم تصل إلى نتيجة قاطعة. كما أن حقيقة أن هؤلاء أولياء أمور ومعلمين يوقعون العقاب البدني بشكل يتسم بالعنف وإلحــاق الأذى بالأطفــال لا يعنــي أن نستنتج أن العقاب البدني يجب أن يحرم تماماً.

ثانياً : إن مقولة أنَّ العقاب البدني يهين الطفل تعد مقولة ضعيفة ، فهناك أشكال أخرى من العقاب تقلل من قيمة الشخص أكثر من العقاب البدني وهذه الأشكال لا تتعرض لهذا النقد.

ثالثاً : أن الآثار النفسية السلبية لا تحدث في حالة استخدام العقاب البدني بشكل معقول، وحتى هذه الآثار السلبية البسيطة التي يمكن أن تحدث، يمكن التغلب عليها بطرق عديدة.

رابعاً : أن الاستنتاج بأن العنف يولد المزيد من العنف يعد تعميماً خطأ. فليس من المعقول أن أي نوع من العقاب يتعرض له الإنسان يؤدى إلى توصيل رسائل غير مرغوب فيها لمن يقع عليهم العقاب. فهناك رسالة مهمة نريد توصيلها من خلال استخدام العقاب البدني ألا وهي أنه يجب التوقف عن التصرف الخطأ، وهذه الرسالة لابد أن يفهمها الطفل، ويُفَرِّق بين هذا النوع من الألم الذي يُحْدِثُهُ شخص ذو سلطة وغيره من أنواع العنف التي تُمَارس مع الأصدقاء وغيرهم من الأشخاص العاديين.

خامساً : لا يمكن أن نجزم بأن استخدام المعلم للعقاب البدني داخل الفصل هو دليل على فشله في تربية الطلاب. ولهذا يجب التمييز بين فشل الطالب وفشل المعلم. ففي كلتا الحالتين، يكون المعلم قد فشل في إقصاء الطالب عن السلوك الخطأ، او فشل في منع الطالب من الفشل. ولكن لا يمكن أن نُلْقِي بتبعة هذا الفشل على المعلم.. ولا يمكن أن نلوم المعلمين وأولياء الأمور دائما على أي تقصير يقوم به الأبناء.

كما أنه يجب تحديد السلوك الخطأ الذي يعاقب الطالب عليه، فإذا تمت معاقبة الأطفال على تعبيرهم عن أفكار غير مألوفة، أو لتزايد ما يطرحونه من أسئلة فإن النتيجة هي تعويد الطلاب على الخضوع التام للسلطة. ولكن إذا تمت معاقبة الأطفال على تصرف غير حميد خارج هذا النطاق مثل: الكذب، والغش، والسرقة، والاستبداد، فإن الرسالة التي ستصل للطفل أن العقاب هو على هذا السلوك بعينه. أي أن المعلمين بإمكانهم تشجيع الطلاب على ممارسة التفكير الناقد والتعبير عن النفس مع القيام بتوقيع العقاب البدني على التصرفات غير الحميدة، والتي تشكل خللا في شخصية الطالب. وبالطبع سيميز الطلاب بين الاثنين.

شروط استخدام العقاب البدني بشكل فعال:

هناك عدة شروط لاستخدام العقاب البدنى بشكل فعّال منها :

أ- إحداث ألم غير متكرر بدون جروح.

إذا وضعنا في الاعتبار الأضرار المترتبة على استخدام الضرب بشكل متكرر وقاسٍ، فإن استخدام الضرب بهذه الطريقة يعد خطأ. ولهذا يجب أن يتم استخدام الضرب بشكل غير متكرر بهدف إحداث نوع من الألم غير المصحوب بجروح. وهنا يجب توفر مجموعة من الشروط: أولها هو اختيار أي جزء من الجسم سيتم توقيع العقاب عليه، أى إنه يجب استبعاد أجزاء الجسم التي يمكن أن تكون عرضة للجروح. كما يجب توجيه الانتباه للأداة التي ستستخدم لتوقيع العقاب وأخيراً فإن عدد الضربات وقوتها يجب أن تحسب لتجنب أي احتمال لحدوث جروح.

ب- عدم التمييز.

ومن الملاحظ أن مجموعات من الطلاب بعينهم يوقع عليهم العقاب بشكل غير متوازن مع أقرانهم. فعلى سبيل المثال، نجد أن الطلاب الذكور في بعض الدول يتلقون عقابا يفوق أقرانهم من الفتيات، والذين يعد استخدام العقاب معهن أمراً غير قانونى.

ومن ثم إذا كنا نريد استخدام العقاب البدني بشكل عادل فيجب تطبيقه دون التمييز بين الأعراق والأجناس المختلفة.

ولهذا فان استخدام العقاب بشكل يميز بين الأجناس المختلفة يعد أمراً غير أخلاقي. ورغم أن بعض التربويين يرى أن الفتيات يجب أن يعاملوا بطريقة أكثر لطفا عن الذكور، لتكوينهم الرقيق، فإن هذا يتعارض مع إزالة الفروق بين البشر على أساس الجنس أو الدين أو العرق.

وبرغم كون بعض الفتيات أكثر رقة وحساسية من نظرائهم من الذكور، فان بعض الذكور أكثر رقة وحساسية من الفتيات. ولهذا فان معاملة الذكور والإناث بنفس الطريقة فيما يختص بالعقاب البدني سوف يعطي هذا النوع من العقاب نوعاً أكبر من المصداقية.

ج- عملية الاستحقاق:

لابد لأي نوع من العقاب العادل أن يُوَقَّعَ فقط على الشخص المذنب، وأن يكون مناسباً للتصرف السيئ الذي وقع فيه الشخص. وعملية الاستحقاق هذا مطلوبة للتمييز بين البرئ والمذنب

ومدى الخطأ الذي تم ارتكابه. أي أن العقاب لابد أن يكون ملائماً لمقدار الخطأ الذي وقع فيه الشخص. واستخدام العقاب البدني كما ينبغي يدرس الطلاب العديد من الدروس الأخلاقية المهمة، كما يعلمهم كيفية ممارسة العدل في المدرسة. وفي هذا الإطار يجب على المعلم أن يبحث في القضية الوصول إلى الحقيقة، كما يجب عليه إعطاء فرصة للطفل كي يدافع عن نفسه ضد الاتهام المُوَجَّه إليه.

د. التوقيت:

هناك جدل مثار حول الوقت الملائم لتطبيق العقاب على الأطفال بشكل عام. فبعض التربويين يعتقد أن العقاب لابد أن يَعْقُبَ التصرف الخطأ مباشرة بقدر الإمكان حتى تتضح العلاقة بين التصرف الخطأ والعقاب للطفل. و يَصْدُقُ هذا بشكل واضح على الأطفال صغار السن، فهم مثلهم مثل الحيوانات لا يستطيعون إدراك العلاقة بين التصرف الخطأ الذي قاموا به في وقت ما، وبين العقاب على هذا التصرف، والذي يمكن أن يحدث في وقت بعيد بعض الشئ.

ولكن بالنسبة للأطفال في سن المدرسة لديهم القدرة على إدراك أن العقاب الذي يتلقونه الآن يرتبط بخطأ قد ارتكبوه في وقت سابق.

ولهذا فهناك سببان يجعلانا نُفَضِّل العقاب المؤجل:

أولاً : أنها تعطي الوقت الكافي للمعلم للبحث في مدى استحقاقية الطالب للعقاب الموقع عليه. فمن غير الملائم على الإطلاق أن يندفع المعلم في عقاب الطلاب بدون إجراء التحقيقات اللازمة.

فهي تعلم الطفل أن العقاب لا يستخدمه فقط هؤلاء الذين تربطهم به علاقة حب وطيدة. وهذا لا يعني بالطبع أن المعلمين يجب عليهم أن يقوموا بالبحث في خلفية الطالب لمعرفة أسباب ارتكابه للخطأ الذي يستحق العقاب.

وعلى صعيد آخر يرى بعض التربويين أن العقاب البدني ضار بالمتعلم، حيث له تأثيرات سلبية كثيرة علي المتعلم في المجال الانفعالي والاجتماعي والتعليمي والسلوكي.

ومن الجانب النفسي، أشارت العديد من الدراسات إلى أنَّ هناك العديد من الآثار السلبية للعقاب البدني منها:

- الاكتئاب.

- الانسحاب.
- صعوبات النوم.
- الغياب من المدرسة.
- صعوبات التعلم.
- فقدان الثقة بالنفس.
- ظهور الجنح.

وترى الجمعية القومية لعلماء النفس في المدارس أنه من الآثار السلبية للعنف أن الطلاب يصابون بالجبن، وسوف يكذبون للهروب من العقاب. كما أن هذا النوع من العقاب له العديد من الآثار السلبية الاجتماعية والنفسية والتربوية التي تؤدي إلى إكساب الطلاب اتجاهات عدائية في أثناء مرحلة الطفولة والمراهقة.

ومن السهل إساءة استخدام هذا النوع من العقاب إلى الحد الذي يؤدي إلى إحداث جروح جسمية لدى الطالب الذي تتم معاقبته.

أن هناك العديد من الآثار السلبية للعقاب البدني تتمثل في :

- أن العقاب يؤدى إلى الإساءة إلى الطفل :

يرى الكثير أن العقاب البدني يصاحبه استخدام متكرر وشديد للألم البدني. فيرون أن هذا العقاب يمكن أن يتصاعد، ليتحول إلى نوع من الضرب المبرح، أو على الأقل يزيد من خطر انخراط من يقوم بالعقاب إلى تعدى العقاب إلى إحداث الإساءة الجسدية فيمن يقع عليه العقاب.

- أنه يعد مهيناً للشخص:

ويعني هذا أن العقاب يُقَلّل من قيمة الشخص أمام الناس وأمام ذاته. فالعقاب يجعل الشخص يشعر الخجل والعار أمام الآخرين، مما يقلل من تقدير الشخص لذاته.

-أنه يحطم الطالب نفسياً:

فالعقاب البدني له العديد من الآثار النفسية السلبية مثل: إصابة الأشخاص الذين وقع عليهم العقاب بالاكتئاب، والكبت والقسوة، وفقد الثقة بالنفس ومستوى مرتفع من القلق.

- نشوء علاقات سيئة بين المعلمين والأطفال:

إن لجوء المعلم لعقاب البدني يشير إلى فشل هذا المعلم في الحد من التصرفات السيئة للطلاب باستخدام طرق أخرى مثل: استخدام السلطة الخلقية للمعلم، استخدام نظام للثواب، أو استخدام وسائل أخرى للعقاب أكثر مناسبةً وأقل شدة. أي أن المعلم قد فشل في خلق مناخ من الاحترام المتبادل بينه وبين الطلاب. وهم بهذا قد فقدوا القدرة على توصيل توقعاتهم لفظياً للأطفال بشكل لطيف ثم بشكل أكثر شدة. أي أنهم لا يقومون بتبني طرق عقاب لطيفة في البداية ولكنهم يلجأون مباشرة للعصا. وكثيرون من هؤلاء المعلمين لا يؤمنون بأهمية استخدام أسلوب الثواب في حالة قيام الطلاب بتصرفات جيدة؛ بل إنهم يرون أن عقاب السلوك السيئ هو الأسلوب الأمثل لتربية النشء.

- القضاء على قدرة الطالب على التفكير الناقد:

فالعقاب البدني أيضا يؤدى إلي قبول الأطفال غير الناقد لكل ما يدور حولهم. فإذا شعر الأطفال بالخوف من معلميهم، فإنهم يتجنبون طرح أي أسئلة أو التفكير فيما يمليه عليهم المعلم من أوامر أو وجهات نظر. أي أن العقاب البدني يمكن أن يتحول إلي نوع من الضرب بهدف الخضوع للسلطة. فالمعلمون الذين يستخدمون العقاب بشكل منظم وقاسٍ مع الطلاب يصبحون مصدراً للخوف بدلاً من الاحترام. وفي هذا المناخ يصبح طبيعياً أن تختفي قدرة الطلاب على ممارسة التساؤل وإعمال العقل كما ستتلاشى قدراتهم الناقدة.

- أنه لا يكبح السلوك السيئ:

يرى المنظرون أن هذا النوع من العقاب غيرُ فَعَّالٍ ،لأنه لا تساعد على ردع هؤلاء الذين تتم معاقبتهم لممارسة السلوكيات غير الحميدة.

كما يرى المُنَظِّرون أن استخدام العقاب البدني، قد يُعلّم الأطفال درساً خطأً. وهو أن العنف طريقة ملائمة لحل المشاكل أو لتسوية الخلافات. فالطفل يتعلم انه إذا لم يعجبه تصرف شخص آخر فإن من حقه أن يُلْحِقَ الأذى أو يُؤْلِمَ هذا الشخص. وعلى المدى القصير فإن الأطفال الذين يتعرضون للعقاب يميلون ميلاً شديداً إلى استخدام العنف ضد معلميهم، وزملائهم أو حتى الممتلكات الحكومية. أما على المدى البعيد، فَيُعْتَقَد أن عدداً كبيراً من الأشخاص مرتكبي الجرائم قد تعرضوا للعقاب البدني، فى أثناء طفولتهم. وهكذا فالعنف يولد المزيد من العنف.

ويوضح الجدول التالي ملخصاً لجميع الآثار المترتبة على استخدام العقاب البدني:

المجال الانفعالي	المجال الاجتماعي	المجال التعليمي	المجال السلوكي
١- انخفاض الثقة بالنفس. ٢- الاكتئاب. ٣-ردود فعل سريعة غير محسوبة. ٤- التوتر الدائم. ٥-الشعور بالخوف وعدم الأمان.	١- الانطواء. ٢-عدم المشاركة في الأنشطة الجماعية. ٣- العدوانية تجاه الآخرين.	١- انخفاض التحصيل الدراسي. ٢- التسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع. ٣- عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية.	١- المخاوف غير المبررة. ٢- العصبية الزائدة. ٣-عدم القدرة على التركيز. ٤-السرقة. ٥-الكذب. ٦-تحطيم الأثاث بالمدرسة. ٧-التنكيل بالحيوانات ٨-محاولات الانتحار.

ولذا يجب على كل مرب ومعلم أن يكون مرهف الحس؛ لتوقع ما يصدر من طلابه، وعليه أن يحتويهم بمعاملة عادلة وليس العقاب البدني. ومما يدفع بعض المعلمين للجوء للعقاب البدني كوسيلة للتربية والتعليم وكعقاب للطلاب على أخطائهم- رغم أثاره السلبية الكثيرة- للأسباب التالية:

- معاناة الكثير من المعلمين من ضغوط نفسية واجتماعية نابعة من العمل أو الحياة اليومية.
- افتقاد الكثير من المعلمين لأساليب أخرى لضبط الفصل.
- الكثير من المعلمين ليس لديهم القدرة على إبداع وابتكار أنشطة تعليمية ثرية يستوعب من خلالها طاقات المتعلمين وقدراتهم.
- ضعف شخصية المعلم وعدم قدرته على استيعاب سلوكيات المتعلمين التي قد تؤدي إلى إثارة المشكلات.

- ممارسة الطلاب للعنف والشغب داخـــل الصف الدراسي.
- ارتفاع الكثافة داخل الصف مما يسبب الشغب داخل الصف الدراسي ، فلا يجد المعلم وسيلة سوي العقاب البدني وسيلةً سهلة وسريعة للتحكم في الطلاب.

▪ أهمية حل هذه المشكلة:

المساهمة في حل هذه المشكلة التي نتعرض لها جميعاً أو تعرضنا لها حين كنا أطفالاً ذات يوم، ستدفع نحو تطوير العملية التعليمية في بلادنا، ذلك لأن القضاء على العنف – ومن أشكاله العقاب البدني– داخل أروقة المدرسة سيؤدي إلى انصراف الطلبة والمعلمين ومديري المدارس والمسؤولين إلى تجويد تلك العملية، وسيعطي مجالاً لازدهار التربية والتعليم، هذا في المجال الواحد، وفي مجالات المجتمع المدني المنشود، سيساهم في تخريج عشرات الآلاف من الطلبة كي يكونوا مواطنين إيجابيين ومدنيين على طريق احترام آراء الآخرين والبعد عن الصدام الفكري والاجتماعي والسياسي.

▪ واقع العقاب البدني في عدد من دول العالم:

١-الولايات المتحدة الأمريكية:

تتعدد وتتعقد صور العقاب البدني إلى حد كبير في الولايات المتحدة بسبب اختلاف الولايات فيما بينها في إقرار أو عدم إقـــرار هذا النـــوع من العقاب في المدارس، وقد أظهـــرت نتائــــج الدراسة المسحية الأخيرة. والتي قام بها قسم التعليم في مكتب الحقوق المدنية بالولايات المتحدة أن أكثر من(٣٤٢,٠٣٨) طالباً قد تعرضوا للعقاب البدني فـــي الفـــرق الدراسـية المخـــــتلفة بـــين عامي١٩٩٩/٢٠٠٠ في الولايات الثلاث والعشرين التي تسمح بهذا النوع مـــن العقـــاب، وتؤكـــد الدراسة انخفاض حالات العقاب البدني في مدارس هذه الولايات بنسبـــــة ٧% عـــن الســـــنوات الســـابقة، ويوضح الجدول التالي وضـــع العقاب البدني في(٢٣) ولاية أمريكية.

العقاب البدني في المدارس في(٢٣) ولاية أمريكية بين عامي

(١٩٩٩/٢٠٠٠)

الولاية	عدد الطلاب المعاقبين	النسبة المئوية
ألباما	٣٩,١٩٧	%٥,٤
أريزونا	٦٣٢	أقل ٠,١%
أركنساس	٤٠,٤٣٧	%٩,١
كلورادو	٢٦٠	أقل ٠.١%
ديلوار	٦٥	%٠,١
فلوريدا	١١,٤٠٥	%٥
جورجيا	٢٥,١٨٩	%١,٨
إيداهو	٢٣	أقل ٠,١%
إنديانا	٢,٢٢١	%٠,٢
كنساس	٩٩	أقل ٠,١%
كنتكي	٢,٧٩٧	%٠,٤
لويزيانا	١٨,٦٧٢	%٢,٦
مسيسبي	٤٨,٦٢٧	%٩,٨
ميسوري	٩,٢٢٣	%١
نيوميكسيكو	٢,٢٠٥	%٠,٧
كارولينا الشمالية	٥,٧١٧	%٠,٥
أوهايو	١,٠٨٥	%٠,١
أوكلاهوما	١٧,٧٦٤	%٢,٩
بنسلفانيا	٤٠٧	أقل ٠,٠١%
كارولينا الجنوبية	٣,٦٣١	%٠,٥
تينسي	٣٨,٣٧٣	%٤,٢
تكساس	٧٣,٩٩٤	%١,٩
ويمونج	٨	أقل ٠,١%
المجموع(المتوسط)	٣٤٢,٠٣٨	%٠,٧

مما سبق يتضح لنا أن العقاب البـدني يسـتخدم في كثـير من الولايات الأمريكية، وتصل نسب اللجـوء إليه في بعض الولايـات إلى مستويات عالية؛ حيث يصل في ولاية مسيسبي إلـى ٩,٨% من الطلاب، وفي ولاية أركنساس ٩,١% وفي ولاية ألباما ٥,٤%، وفي ولاية فلوريدا ٥%.

أما بالنسبة إلى حالة عدم الاتفاق بين الولايات الأمريكية حول منع العقـاب البـدني فـي المدارس فتوضح الإحصاءات أن : حوالي ٥٤% من الولايات تمنع العقـاب البـدني تمامـا فـي المدارس، وحوالي ٢٦% من الولايات تسمح بالعقاب البدني للطلاب في المدارس، وحوالي ٢٠% من الولايات تـحتل مكانة متوسطة حيث إنّ أكثر من نصف الطلاب لا يعاقبون بدنيا.

كما وجد أن هناك نوعاً من التفرقة في العقاب بين الطلاب البيض والسود، حيث وجـد أن الطلاب السود يعاقبون بـدنيا بمعدل أعلى مـرتين مقارنة بالطلاب البـيض، وبـالرغم مـن أن الطـلاب السـود لا يمثـلون سـوى ١٧% من الطلاب الأمريكيين بالمدارس، فـإنهم يمثـلون ٣٩% من الطلاب الذين يتلقون عقابا بدنيا في المدارس الأمريكية.

وتشير إحصاءات قسم التربية في مكتب الحقـوق المـدنية الأمـريكي إلى انخفاض أعداد الطلاب الذين يتلقون عقاباً بدنياً في المدارس الأمريكية العامة من ١,٤١٥,٥٤٠ طالباً،عام ١٩٨٠ إلى ٣٤٧,٠٣٨ طالباً،عام ٢٠٠٠، وقد أُرجِعَ ذلك إلى اتجاه غالبية الولايات إلى تحـريم العقـاب البدني في المدارس على جميع المستويات.

فبالرغم من قيام ٢٧ ولاية بتحريم ضرب الأطفال في المدارس الحكومية، فلا تزال(٢٣) ولاية تسمح باستخدام نوع من العقاب البدني. وعلى الرغم مما يوصي به أطباء الأطفال، فان كثيراً من الآباء والمربين يظنون أن استخدام العقاب البدني بشكل محدود لا يمكن أن يؤدي إلى آثار مدمرة تستمر لفترة طويلة على الأطفال.

٢-اليابان:

لقد اهتمت الحكومات اليابانية منذ فترة مبـكرة بمنع ممارسة العقاب البدني في المـدارس حيث صدر أول قانون يحـظر إيقاع العقاب البدني على الطلاب منذ عام ١٨٧٩، وتم إلغاؤه عـام ١٨٨٥، ولكن أمام تزايد العقاب البدني في المدارس لجأت الحكومة إلى إصدار قانون آخـر عـام ١٩٠٠، ثم صدر قانون ١٩٤٥ الذي حَظَرَ العقاب البدني تماما في المدارس اليابانية.

وبالرغم من هذه القوانين، فالتزام المدارس بـــها لا يزال محدودا حيث تشير الإحصــــاءات إلى أن عدد الـــمدارس الملتزمة بالقانون كان قد وصــــل إلى ٢٧,٧% من عـــدد المـــدارس عـــام ١٩٩٠، ثم وصل إلى ٣٤,٢% عام ١٩٩٥ كما يوضح ذلك الجدول التالي:

أعداد المدارس اليابانية الملتزمة بقانون منع العقاب البدني من(٩٠/١٩٩٥)

السنة	عدد المدارس بالعينة	عدد المدارس الملتزمة بالقانون	النسبة المئوية للمدارس الملتزمة
١٩٩٠	٨١٥	٢٢٦	%٢٧,٧
١٩٩١	٧٢٣	١٨٠	%٢٤,٩
١٩٩٢	٦٠٤	٢٠٨	%٣٤,٤
١٩٩٣	٦٩٣	٢٣٩	%٣٤,٥
١٩٩٤	٧٥٩	٢٥٧	%٣٣,٩
١٩٩٥	٨٤٦	٢٨٩	%٣٤,٢

وقد واجهت الحكومة اليابانية ذلك بإيقاع عقوبات رادعة على المعلمين غيـــر الملتـــزمين بقانون منع العقاب البدني في المدارس، وقد وصلت في بعض الأحيان إلي الإبعاد من ممارسة مهنة التدريس، وتشير الإحصـــاءات إلى أن عدد المعلمين الذين تلقوا عقوبات قانونيـــة بســـبب ممارســـة العقاب البدني إلى ٣٣,٥% من المعلمين الذين يمارسون هذا النوع من العـــقاب عام ١٩٩٠، ثـــم ارتفعت ٤٢,٥إلى % منهم عام١٩٩٥، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

أعداد المعلمين الذين تلقوا عقوبات قانونية بسبب ممارسة العقاب البدني بين عامي (١٩٩٠/١٩٩٥)

السنة	عدد المعلمين الممارسين للعقاب البدني	عدد المعلمين الذين تلقوا عقوبة قانونية	نسبتهم المئوية من المعلمين الممارسين للعقاب البدني
١٩٩٠	٩٨٨	٣٣١	%٣٣,٥
١٩٩١	٨٦٠	٢٥٨	%٣٠
١٩٩٢	٦٩٨	٢٩٥	%٤٢,٣
١٩٩٣	٧٨٠	٣٣٤	%٤٢,٨
١٩٩٤	٨٦٥	٣٨٦	%٤٤,٦
١٩٩٥	١٠٢٦	٤٣٦	%٤٢,٥

٣-كـــندا:

على الرغم من اتجاه الحكومة الكندية إلى منع العقاب البدني في المدارس منذ عـام ١٩٤٩ فهناك شبه اتفاق ضمني بين المعلمين وأولياء الأمور على استخدام العقاب البدني وسيلةً من وسائل التأديب للطلاب بالمدارس، وذلك لانتشار ظاهرة العنف في المجتمع، ويرى الكثير مـن المعلمـين وأولياء الأمور والمربين أن العقاب البدني يعد وسيلة مقبولة لمواجهة ظاهرة العنف.

٤- إنجلترا:

لقد أصبح العقاب البدني غير قانوني في إنجلترا بسبب حكم صادر من المحاكم الأوروبية، وبناء عليه ألغت الحكومة الإنجليزية العقاب البدني من المدارس عام ١٩٩٨، وقد اعتبر الكثير من التربويين الإنجليز ذلك تغييرا رمزيا أكثر منه تغييرا فعليا ، فلم يكن العقاب البدني منتشرا بشـكل كبير، فقد كان نادرا ما يلجأ المعلمون إلى استخدامه مع الطلاب خاصة الإنـاث أو مـع الطـلاب ضعيفي الإنجاز، وذلك لأنهم يعتقدون أنه لا يُخلّف سوى الآثار السلبية على المدى البعيد.

٥- السويد:

بالرغم من أن السويد قد تأخرت بعض الوقت في منع العقاب البدني بالمدارس مقارنة بدول أخرى كما يوضح الجدول السابق – الذي يوضح تاريخ منع بعض الـدول للعقـاب البـدني فـي المدارس- فإنها تعد أولى دول العالم التي أصدرت قانونا لمنع العقاب البدني في المـدارس عـام ١٩٧٩.

اتجاه دول العالم إلي منع العقاب البدني في المدارس:

وأمام تزايد ظاهرة العقـاب البدني في دول العالم لجأ الكثير منها إلى منعه في مدارسـها، ومنها من جرّمه بقانون، وتعد بولـندا وهولندا من أُولى الدول التي منعت العقـاب البـدني فـي الـمدارس عامي ١٧٨٣، ١٨٢٠ على التوالي، ثم تلتها دول عديدة في كافة أنحاء الـعالم، فعلـى سبيل المـثال اليـابان ١٩٠٠، وتركيا ١٩٢٣ ، وألمانيا وسويسرا ١٩٧٠، ومن آخر الدول التـي سارت على هذا النهج كينيا ٢٠٠١، وفيجى ٢٠٠٢ ويوضح الجدول التالى الـدول التي اتجـهت لمنع العقاب البدني في المدارس.

قائمة بالدول التي منعت العقاب البدني في مدارسها وتاريخ منعه

م	الدولة	السنة	م	الدولة	السنة
١	بولندا	١٧٨٣	١٧	قبرص	١٩٦٧
٢	هولندا	١٨٢٠	١٨	ألمانيا	١٩٧٠
٣	لكسمبورج	١٨٤٥	١٩	سويسرا	١٩٧٠
٤	إيطاليا	١٨٦٠	٢٠	ايرلندا	١٩٨٠
٥	بلغاريا	١٨٦٧	٢١	اليونان	١٩٨٣
٦	النمسا	١٨٢٠	٢٢	المملكة المتحدة	١٩٨٦
٧	فرنسا	١٨٨١	٢٣	نيوزيلندا	١٩٩٠
٨	فنلندا	١٨٩٠	٢٤	نامبيا	١٩٩٠
٩	اليابان	١٩٠٠	٢٥	جنوب إفريقيا	١٩٩٦
١٠	روسيا	١٩١٧	٢٦	إنجلترا	١٩٩٨
١١	تركيا	١٩٢٣	٢٧	سموا الأمريكية	١٩٩٨
١٢	النرويج	١٩٣٦	٢٨	زيمبابوي	٢٠٠٠
١٣	الصين	١٩٤٩	٢٩	تايلاند	٢٠٠٠
١٤	البرتغال	١٩٥٠	٣٠	ترنداد وتوباجو	٢٠٠٠
١٥	السويد	١٩٥٨	٣١	كينيا	٢٠٠١
١٦	الدانمرك	١٩٦٧	٣٢	فيجي	٢٠٠٢

مواجهة هذه الظاهرة:

إن المشاكل الخطيرة المرتبطة بالعقاب البدني أدت إلى منـاداة العديـد مـن المنظمـات والجمعيات الدولية بتحريم هذا النوع من العقاب ومن هذه المنظمات: جمعيـة الطـب الأمريكيـة، والجمعية النفسية الأمريكية، والأكاديمية الأمريكية لأطباء الأطفال، وجمعية التعليم القومي وغيرها . وبالفعل يزداد عدد هذه المنظمات المنادية بتحريم وإلغاء العقاب البدني في المدارس والذي يعـزى إلى زيادة الوعي بالأضرار التي يمكن أن يلحقها هذا النوع من العقاب بالأطفال والوعي بإمكانيـة استخدام وسائل بديلة لتحقيق الانضباط والنظام في المدارس.

ولهذا تم منع استخدام هذا الأسلوب من العقاب في جميـع دول أوروبـا ، وفـي اليابـان والصين. وفي أمريكا قامت حوالي نصف الولايات بمنع استخدام العقاب نهائيا في المدارس.

ففي عام ١٩٩٢ قام مجلس التعليم في ولاية اوهيو بتبني موقف مضاد لاستخدام العقاب البدني في المدارس، ومن ثم نادي هذا المجلس بسن تشريعات تتسق مع هذا الموقف، وفي العام التالي مباشرة قامت الجمعية العامة بسنّ قانون يحرم العقاب البدني في المدارس الحكومية .(Ban CorporalPunishment)

كما نلاحظ أن معظم الدول التي تهدف إلى توفير مزيد من الحماية لأطفالها، مثل: ايرلاندا الشمالية واسكوتلاندا، قد سنت قوانين ضد العقاب البدني عام ٢٠٠١. ومع هذا نلاحظ أن الولايات المتحدة لا تزال واحدة من ضمن الدول المتقدمة القليلة التي تسمح سياستها القومية باستخدام العقاب البدني في المدارس.

وتتلخص أهم آليات الحد من استخدام العقاب البدني في :

١- إعداد برامج تدريبية للمعلمين علي استخدام استراتيجيات لتعديل السلوك الخطأ بدلا من استخدام العقاب البدني مثل (التناقض السلوكي، والتعاقد السلوكي، والاستبعاد).

٢- تزويد المدارس بالمتخصصين النفسيين المؤهلين، لمواجهة مشكلات الطلاب وتعديل السلوكيات المنحرفة.

٣- عقد اختبارات نفسية بصورة دورية للوقوف على حالة المعلم النفسية والانفعالية واتجاهاته نحو الطلاب والمدرسة.

٤- عقد دورات تدريبية للمعلمين، لتدريبهم على إعداد واستخدام استراتيجيات وأساليب وأنشطة تدريسية تمكنه من الاستحواذ على انتباه الطلاب حتى لا ينصرفوا عنه ويضطر للجوء للعقاب البدني.

٥- التنسيق مع أولياء الأمور والأخصائيين الاجتماعيين لحل مشكلات الطلاب دون اللجوء لاستخدام العقاب البدني.

٦- تشجيع المعلمين على إبداع وابتكار أنشطة تعليمية ورياضية مختلفة يُستوعب من خلالها طاقات وقدرات المتعلمين.

كيفية تحقيق الانضباط في ظل غياب العقاب البدني:

يعد الانضباط المدرسي أمراً جوهرياً في حياة الطلاب، فالمدرسة هي المنوطة بمساعدة الطلاب على ممارسة الانضباط الذاتي. ويعرف الانضباط الذاتي بأنه القدرة على تفهم موقف معين، واتخاذ القرارات المناسبة حول السلوك الذي يجب اتباعه في هذا الموقف، و القدرة على أداء هذا السلوك المناسب حتى في غياب رقابة البالغين. ومن ثم فإن تحقيق الانضباط داخل الفصل يلزم اتباع برامج واستراتيجيات . هذه الاستراتيجيات تدور حول أربعة مجالات رئيسة هي: تغيير سلوك الطلاب، وتغيير مناخ الفصل الدراسي والمدرسة، وتدريب ودعم المعلمين، تدريب ودعم أولياء الأمور. وهذه الاستراتيجيات خضعت للتجريب العلمي المدروس.

أولا : بدائل لتغيير سلوك الطلاب (National Association of School, Psychologists,2002)

وهى بدائل يمكن أن تُطَور وتُدعم من قبل المتخصصين النفسيين في المدارس وغيرهم من المسئولين التربويين، والتي تسمح بخلق مناخ يتعلم فيه الطلاب بفعالية، ويمارسون عمليات الانضباط الذاتي.

- مساعدة الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي من خلال تعرف المشكلات السلوكية وتحديدها ونقاط القوة، ومن ثم تقديم ما يناسبهم من طرق التدريس والدعم التربوي.
- استخدام أسلوب التعاقد السلوكي بين الطالب والمعلم
- تقديم التعزيز الإيجابى للسلوكيات الحميدة.
- استخدام أسلوب تقديم المشورة الفردية والجماعية.
- مساعدة الطلاب على فهم النتائج المترتبة على إتباع الطلاب للسلوك المنضبط بحيث تقدم هذه النتائج بشكل يحمل المعنى والدلالة، كما يجب أن يشتمل على عنصر تربوي أو تغذية راجعة للطلاب
- تدريب الطلاب على ممارسة المهارات الاجتماعية.

ثانياً : بدائل لكيفية تعامل المعلم مع الطالب:

- عدم توبيخ أي طالب على أي سؤال ولا على أي عمل أو واجب لم يقم به بـل نجتهـد لمعرفة سبب عدم القيام بأي واجب مدرسي.
- الإجابة عن أي سؤال للطالب مهما كان .
- التواصل بين الأستاذ وطلابه، ولو في غير ساعات الدراسة.
- إدخال الدعابة والطرافة فى أثناء تقديم الدروس لكسر الملل.
- التقرب من مشكلات الطلبة الخاصة وذلك بمصاحبتهم وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مصاحبة الطلاب دون الخلط بين الجد والهزل، وما بين الصداقة وتجاوز الحدود.
- مراعاة كيفية التعامل بطرق خاصة مع البنات في مرحلة المراهقة.

ثالثاً : بدائل لتغيير مناخ الصف الدراسي والمدرسة:

- تطبيق برامج تركز على التشخيص المبكر، ومن ثم التدخل لعـلاج المشـكلات داخـل المدرسة، والتي تتضمن مشكلات فريق العمل داخل المدرسة وكذا مشكلات الطلاب.
- تطبيق برامج تركز على إكساب الطلاب القيم السليمة وتزرع بداخلهم الاعتزاز والفخـر بمدرستهم كما تعمل على تحمل مسئوليتهم الشخصية. كما يمكن تطوير برامج تهـدف إلى الوفاء بحاجات الصحة العقلية للأطفال في المدارس.
- تشجيع تطبيق قواعد عادلة وعقلانية ومتسقة في على الطلاب في المدرسة.
- دعم التواصل القوي بين أولياء الأمور والمدرسة وكذا بين المجتمع والمدرسة .

رابعاً: بدائل لتدريب ودعم المعلمين كإجراءات وقائية:

- تقديم معلومات للمعلمين حول المصادر المناسبة والبرامج التي يمكن أن تسـاعدهم فـي تحقيق الانضباط في الفصل.

- تصميم شبكات على الإنترنت تساعد فريق العمل في المدرسة على التواصل مع الجمعيات والهيئات المتخصصة في الصحة العقلية؛ ليتلقوا منها الدعم والمساعدة من خلال برامج إجرائية.
- المساعدة في تطوير وتقويم مجموعة من برامج التدخل السلوكي والتي تتم على مستوى المدرسة، والفصل وعلى مستوى الأفراد أيضاً.
- تقديم برامج للمعلمين فى أثناء الخدمة حول قضايا مثل بالاتصال، وإدارة الفصل، وفهم سلوك الطلاب والفروق الفردية بينهم، والطرق البديلة للتعامل مع السلوكيات السيئة مثل:
  - تقديم المشورة أو النصح للطلاب.
  - العقاب بالاحتجاز داخل المدرسة بعد انتهاء الدوام.
  - حضور المدرسة في أيام العطلات.
  - سحب الامتيازات التي يستمتع بها الطالب.
  - استخدام نظام الطالب الوسيط (طالب يساعد الطلاب ذوي المشكلات).

وجميع هذه الطرق فعالة في تمكين الطلاب من تعلم كيفية حل الصراعات دون اللجوء إلى العنف كبديل(Ban Corporal Punishment)

خامساً : بدائل لتدريب ودعم أولياء الأمور

- تقديم محاضرات ودروس لأولياء الأمور حول كيفية تحقيق الانضباط الفعال وخاصة فيما يتعلق بقضايا مثل: الواجب المدرسي، ودرجات التحصيل، والعلاقة بالزملاء، ومشكلات التعلم والتوقعات النمائية للأبناء والسلوكيات غير المحمودة.
- تقديم استشارات مدرسية لأولياء الأمور حول كيفية إدارة سلوك الطفل بفعالية.
- تشجيع برامج الزيارات المنزلية لآباء وأمهات الأطفال الرضع والأطفال الصغار تركز على توقعات النمو بالنسبة لهم، والمصادر وكيفية تحقيق الانضباط.

- عند السماح باستخدام العقاب البدني في المدرسة، لابد من مساعدة الآباء والأمهات على حماية أطفالهم عن طريق إعلامهم بكيفية إعفاء أبنائهم من العقاب البدني في بعض الحالات عن طريق إرسال إشعار مكتوب للمعلم كما يجب إعلام الآباء بالإجراءات التي يمكن اتباعها في حالة إصابة أبنائهم بأى جرح (العرض على طبيب، الاتصال بالسلطات المسئولة عن حماية الأطفال، والاتصال بالشرطة، والتقاط صور ملونة للجروح، والاتصال بمنظمات الدفاع المتاحة).

دور الأخصائيين النفسيين في المدارس:

يمكن للمتخصصين النفسيين أن يؤدوا دوراً قيادياً في تشجيع المقاطعات التعليمية على منع العقاب البدني و مساعدة فريق العمل في المدرسة على تصميم برامج فعّالة لتحقيق الانضباط في المدرسة بعيدة عن استخدام العنف وقهر الأطفال. فهؤلاء المتخصصون مدربون على تشخيص المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم والتي تؤدي دائما إلى إحداث مشكلات في الانضباط والنظام داخل المدرسة، إذا لم يتم تشخيصها أو علاجها. كما أن هؤلاء المتخصصين مدربون على تصميم برامج مناسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذوي المشكلات السلوكية. كما أنه بإمكان هؤلاء المتخصصين تقديم برامج تربوية للأباء والأمهات والمعلمين تركز على الطرق الملائمة للتعامل مع السلوكيات السيئة والطرق المناسبة لتنمية الانضباط الذاتي لدى الأطفال. بالإضافة إلى هذا، يمكن أن يقدم المتخصصون النفسيون العديد من الخدمات المباشرة مثل تقديم النصح للطلاب والتشاور مع الوالدين وفريق المدرسة. وفي هذا الإطار يمكن لهم أن يقوموا بأبحاث أو يَطّلعوا على نتائج البحث الخاصة بالنمو أو تقويم القوانين الخاصة بالانضباط في المدرسة، والتدريب على المهارات الاجتماعية وفعالية الأساليب البديلة لتحقيق الانضباط داخل المدرسة.

الخلاصة:

- هناك مؤشرات متعددة توضح لنا الحاجة الماسة إلى استبدال العقاب البدني بأساليب أكثر إنسانية وتحضر لتحقيق الانضباط داخل الفصل.

- العقاب البدني لا يعد طريقة فعّالة لتحقيق الانضباط، والدليل على هذا هو نفس أن الأطفال يتلقون هذا النوع من العقاب مرات عديدة دون فائدة. أي أن العنف يؤدي إلى مزيد من العنف. والذي

يؤكد هذا انه في أمريكا وجد أن الولايات التي تظهر فيها معدلات أكبر لاستخدام العقاب البدني (الضرب) هي نفسها الولايات التي تزداد فيها نسبة الأفراد الذين يتلقون عقوبة السجن.

- العقاب البدني لا يعلم الأطفال اتباع السلوكيات الحميدة، ولكنه يعمل على كبت السلوكيات غير المرغوب فيها بشكل مؤقت ،خاصة عند اقتراب الشخص المتوقع أنه سيوقع العقاب بهم. أي أنه يؤدي إلى إظهار الطاعة بشكل مؤقت، ولكن على المدى البعيد يؤدي إلى احتمال ظهور سلوكيات تتصف بالعنف خاصة فى أثناء مرحلة الطفولة وكذا مرحلة المراهقة. والسبب فى هذا هو أن إحساس الفرد أنه قد هُوجم جسدياً يؤدي إلى شعور داخلي بالاستياء والغضب والرغبة في القيام بردود أفعال عنيفة. Ban Corporal Punishment

- نجحت جميع الدول التي حرمت العقاب البدني في إيجاد وسائل بديلة فعّالة تهدف إلى تحقيق الانضباط وتعليم الطلاب في الوقت ذاته. ولهذا يمكن لجميع الدول أن تتبع هذا النموذج.

من الآثار الإيجابية المترتبة على منع العقاب البدني في بعض الدول: زيادة نسب تحصيل الطلاب، وزيادة معدل حضور الطلاب إلى المدرسة، والتقليل من المشكلات السلوكية، والوصول إلى علاقات أفضل بين الطالب وجميع المسئولين داخل المدرسة.

- الفشل في تحريم هذا النوع من العقاب نهائيا يعرض حياة وسعادة العديد من الأطفال للخطر، وسوف يُبقي على المستوى المرتفع للعنف في المدارس.Ban Corporal Punishment

يمكن تطبيق العقاب في بعض الأحيان بشروط معينة وتحت قيود ومحددات معينة.

المراجع

١- هبــة صــابر: "دفتــر تحضــير، المــدرس والطالــب ... ثنــائي نــاجح"، ٢٠٠٤ .
Islamonline.net

٢- UNICEF : "المعلمون الذين يضربون الأطفال سوف يعاقبون"، ٢٠٠٥.

3- Benatar, David, CORPORAL PUNISHMENT Social Theory & Practice, 0037802X, Summer98, Vol. 24, Issue 2

4- National Association of School Psychologists, 2002

5- Yodon Thonden/Human Rights Watch Kenyan school children in class :**Violence Against Children in Schools,** 1999.
http://www.hrw.org/about/projects/crd/child-violence.htm

6- Corporal Punishment Legalities, Realities, and Implications , **Clearing House,** 00098655, Jan/Feb2003, Vol. 76, Issue 3

7- **Ban Corporal**
http://www.humanismbyjoe.com/ban_corporal_punishment.htm
Punishment

8- Position Statement on Corporal Punishment in Schools

http://www.nasponline.org/information/pospaper_corppunish.html

9- SHOULD ALL STATES BAN CORPORAL PUNISHMENT? , **Current Events**, 00113492, 9/22/2000, Vol. 100, Issue 3.

10- Benatar, David, CORPORAL PUNISHMENT Social Theory & Practice, 0037802X, Summer98, Vol. 24, Issue 2

المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية

المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية

"رؤية مقارنة"

لقد أثبتت التجارب التربوية في العالم أن نظم التعليم فى جميع الدول تحتاج إلى دعم ومساندة دائمة من الجماهير والمجتمع المدنى حتى تحقق أهدافها القومية من التعليم، وقد أطلق على هذا الدعم والمساندة مصطلح المشاركة المجتمعية، ويشير مفهوم المشاركة المجتمعية بشكل عام إلى **" التعاون التلقائي بين الناس والتنافس فيما بينهم للعمل والإسهام النشط في اختيار وتنفيذ المشروعات والبرامج التنموية التى تستهدف تحقيق أهداف المجتمع ".**

أما في مجال التعليم فيقصد بها "رغبة واستعداد أفراد وهيئات المجتمع المدنى فى المشاركة الفعالة فى جهود تحسين التعليم وزيادة فاعلية المدرسة فى تحقيق وظيفتها التربوية".

وفى ضوء هذا المفهوم نستعرض تجارب عدد من الدول إلى جانب التجربة المصرية:

أولاً : تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

من الدراسة التى بعنوان Esptin's six types of Involvement يتضح أن الولايات المتحدة الأمريكية تهتم بتنمية المشاركة المجتمعية بين فئات المجتمع مع التربية والتعليم وخاصة رجال الأعمال ورجال المؤسسات المختلفة والمنظمات الحكومية، وغير الحكومية، وغيرها، وفيما يلي مشروع لمجموعة من المجالات التى يمكن أن تدعم هذا التواصل والمشاركة بين الفئات السابقة والمدرسة ومن أهمها: مشروعات تنمية الأنشطة النوعية كالرسم والموسيقى، وغيرها، ومشروع تنمية المواطن والمشروعات المتعلقة بالصحة، وذلك بهدف تنمية الفرد بشكل متكامل.

حيث يقدم المشروع ستة موضوعات رئيسة بهدف إنجاز الأهداف الرئيسة المتعلقة باحتياجات التلاميذ التالية :

١ – الوالدية:

وفى هذا البعد يهتم المشروع بتنمية مفهوم الوالدية وترسيخه، بالإضافة إلى فهم أبعاد الطفولة والمراحل العمرية المختلفة بهدف دعم ومساعدة المدرسة للوصول لأهدافها، ولقد اتبع المشروع وسائل متعددة لتنمية هذا المفهوم من أهمها ورش العمل وبرامج التدريب والزيارات المنزلية والتى تهدف إلى التوعية بأدوار كل من الأسرة والمدرسة مع إدراك كيفية التكامل بين ما يحدث داخـ[1]

المدرسة وخارجها. وكان من نتائج هذا المشروع إدراك أفراد الأسرة لكيفية التوازن بين الوقت المخصص للأنشطة المنزلية (العمل) والأنشطة المتعلقة بالتلاميذ، بالإضافة إلى إدراك أهمية البعد الثقافى والاجتماعى المؤثر فى احتياجات التلاميذ.

٢- التواصل:

يهتم هذا البعد بتنمية التواصل بين المدرسة والأسرة، وذلك بتفعيل كل منهما، ولقد قامت فى ظل هذا المشروع مجموعة من الأنشطة من أهمها:

- توعية كل من التلاميذ والأسرة بالبرنامج الدراسى وأهدافه.

- تحديد مجال المشاركة.

- تحديد معايير الجودة الشاملة.

- إدراك كيفية المشاركة فى صناعة القرار.

أيضاً يساعد التواصل من جهة أخرى على إدراك المدرسة (القائمين على) لمقومات الأسرة، وكيفية التعامل مع أفرادها، وخلق الدافعية لديهم للعمل والمشاركة فى مساعدة التلاميذ على الإنجاز وتقويمهم.

٣- التطوعية:

يهدف هذا البعد إلى تنمية مفهوم التطوعية لدى الأسرة وترسيخه، وفى ظل هذا المشروع اتضح كيف كان لأولياء الأمور دور فى خلق مناخ مدرسى آمن، وذلك عن طريق مجموعة من المقومات من أهمها سد الفجوة المعلوماتية عن طريق تخصيص مصادر تعليمية، ولزيادة فعالية الأسرة وتطوعها قام المشروع بإعداد جدول زيارات لأولياء الأمور وذلك لمراجعة إنجاز التلاميذ والأنشطة التى يشاركون فيها؛ وذلك لتشجيع حضور أفراد الأسرة بصفة دائمة، وخاصة فى الفترة المسائية، ومن أهم نتائج هذا المشروع توعية أولياء الأمور بمقومات وظيفة المعلم وطبيعتها، وتنمية الثقة التواصلية لدى أفراد الأسرة بقدراتهم على التطوع والأداء.

٤- التعلم الأسرى (المنزلى):

يهدف هذا البعد إلى تنمية دور الأسرة فى التعلم داخل المنزل مشتملاً على الأنشطة المنزلية المتضمنة فى المنهج أو بعض الأنشطة المرتبطة بالمنهج الاتصالى (On Line)، ومن نتائج هـذا البعد تنمية دور الأسرة فى تنمية مهارات التلاميذ وقدراتهم، والتى ظهرت من خلال تقويمهم سواء أكان ذلك داخل حجرة الدراسة أم فى المنزل.

وكان من نتائج هذا المشروع تكوين اتجاه إيجابي نحو المنزل والمدرسة ودورهم فى التعلم، بالإضافة إلى تنمية وعى أفراد الأسرة بالبرنامج الدراسى والخطط الحالية والمستقبلية والأهـداف الرئيسة وكيفية تشجـيع التلاميذ وتدعيمهم ومسـاعدتهم على العمل داخـل المدرسة وخارجهـا، ويمكن القول أنه سيكون بنهاية هذا المشروع (على المستوى المعرفى) يدرك أفراد الأسرة كيفيـة تصميم برنامج لمتابعة التلاميذ فى أثناء اليوم الدراسى وفى المنزل، وذلك فى ضوء برنامج تعليمى متكامل تهتم به كل المؤسسات المنوط بها بالتربية والتعليم.

٥- صناعة القرار:

يعمل هذا البعد على تنمية دور الأسـرة في صناعة القرارات المتعلقة بالمدرسة بصـورة مباشرة أو السياسات التعليمية أو الجهات المهتمة بالتربية، وفى هذا البعد تم تحديد مجموعـة مـن المجالات التى يمكن أن يشارك فيها أولياء الأمور فى صناعة القرارات المتعلقة بها ومـن أهمهـا المناهج، والأمن المدرسى، وإعادة صياغة بعض المدخلات التعليمية، ولقد تبين مـن نتـائج هـذا المشروع أنه تم تكوين رؤية واضحة لدى أفراد الأسرة حول السياسة التربوية عوضاً عن الإحساس بخصوصية المدرسة.

مجالات تفعيل المشاركة بين المدرسة والمنزل:

١- اللقاءات الدورية العامة التى تعقد مرة واحدة كل عام، وتهدف إلى متابعة العمل بصورة كلية.

٢- الاهتمام بإعداد ملف لكل تلميذ على أن يتم إرساله إلى الأسرة أسبوعياً للمتابعة والتوجيه.

٣- كتابة تقرير شهرى موجه للتلميذ وولى الأمر.

٤- تصميم مجالات تهدف إلى تنمية المشاركة بوضع مقترحات أو تساؤلات أو ردود أفعال الأسر حول المدرسة ودورها.

٥- إيجاد مصادر معلوماتية واضحة عن البرنامج الدراسى والمقررات والأنشطة والإدارة المدرسية وبرامج التقويم.

٦- إيجاد مجال أداء بحثى مشترك لتحديد احتياجات التلاميذ وأسرهم؛ حتى تتم مراعاتها ضمن البرنامج الدراسى.

٧- إعداد جداول توضح معلومات عن الأسرة والمدرسة مثل أرقام التليفونات والأيام التى يمكن المشاركة فيها... إلخ وذلك بهدف تسهيل العمل.

ثانياً: تجربة كندا

من الدراسة التـى عنوانهـا(Have you checked your social Capital Lately?) يتضح أن هذا المشروع يهدف إلى ربط المدارس بالمجتمعات التى تخدمها، لأن الفائدة من تحسين المدارس تعود مرة أخرى إلى المجتمع ويقوم هذا المشروع على أساس:

١- إتاحة الشركات فرصاً للطلاب لكى يتدربوا بها؛ لاكتساب الخبرات العملية فى الحياة.

٢- تقديم الدعم المالى والمادى للمدارس والفصول فى المقاطعات المنفذة للمشروع.

٣- مساعدة أفراد المجتمع فى العملية التعليمية كمتطوعين، كما تقوم المدرسة من خلال معلميها وطلابها بتقديم بعض الخدمات للمجتمع المحلى المحيط بها.

٤- التعاون بين المدارس والمجتمع برسم سياسة التعليم، وسياسة إدارة المقاطعة بمـا يسـمح بتعظيم التعاون بين المدرسة والمجتمع داخل المقاطعة (المنطقة– المدينة– القرية).

ومن الدراسة التى أجراها المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ٢٠٠٣م، بعنوان "تفعيل دور المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية وسلطات المحافظات فـى إدارة التعلـيم" يتضـح أن المشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية أحد المداخل المهمة لزيادة ديمقراطية التعليم وإيجاد حوار مجتمعى حول القضايا والمشكلات التى تواجه النظام التعليمى، ومن ثُم فإنهمـا مـدخلان لتقليـل الاتجاهات السلبية والانعزالية فى المجتمع، وتوثيق للروابط والعلاقات بين جميع أفـراد المجتمـع وهيئاته العاملة به، ولقد نشأ نموذج المشاركة المجتمعية كاستجابة للأزمات الحادثة فى التعليم حيث

يتم مشاركة جميع الأطراف المهتمة بالعملية التعليمية من: آباء، وأساتذة جامعات، ورجال أعمال، وطلاب، ومختلف هيئات المجتمع المحلى؛ لتحقيق مهمة مشتركة وعامة لكل الطلاب فى المدرسة لكى يحققوا النجاح المتوقع.

ومن أمثلة المشاركة المجتمعية الناجحة فى كندا نموذج مدرسة البرتا:

هدف هذا المسروع إلى تحسين مستوى التعليم بالأقاليم، وتطوير المناهج بها، وزيادة معدلات الاستيعاب للطلاب، وتحسين نسب التخرج، وتطوير سبل جديدة للتعليم عن بُعد والتعلم الذاتى، وذلك باستخدام التكنولوجيا الرقمية والحاسب الآلى، هذا وقد ركز المشروع على المدارس الصغيرة التى لا تستوعب كل الطلاب بالمنطقة نظرا للكثافة السكانية المرتفعة فى تلك المناطق التى توجد بها هذه المدارس.

المشاركون :

اشترك فى هذا المشروع عدة جهات تمثلت فى:

- مدرسة البرتا للتعليم بالمراسلة.
- شركة كندا للمعدات الرقمية.
- هيئة الاتصالات الحكومية بالبرتا.
- مؤسسات نظم التدريب المعتمدة على الكمبيوتر.
- خمس هيئات وشركات من المجتمع المحلى.

وفى ضوء هذه المشاركة المجتمعية فقد نجح المشاركون فى تطوير نظام جديد لتعليم الطلاب يتناسب مع طبيعة المناطق النائية، بالإضافة إلى نجاح خبراء من القطاع الخاص بمساعدة المعلمين فى تطوير وسائل تعليمية جديدة وتحديثها فى مجالات تصميم برامج الكمبيوتر وشبكات الانترنت، ومن هنا ظهرت الفائدة الكبرى التى تعود بالنفع على شركات الكمبيوتر فى حال مساهمتها ومشاركتها فى تطوير العملية التعليمية، وتصميم برامج مناسبة لبيعها فى هذا المجال.

ثالثاً: تجربة استراليا

من خلال مشروع ELRP والذي عرض في الكتـــاب السنوي لجمعية ASCD والكتـــاب بعنوان Preparing our Schools for the 21st Century أوضحت تجربـــة اســـتراليا أن الهدف الأساسي من المشاركة المجتمعية في استراليا هو مساعدة التلاميذ علـــى النجـــاح فـــي المدرسة وفى الحياة العملية، وتتضح أهمية المشاركة المجتمعية في استراليا فيما يلي:

١- تحسين برامج المدرسة ومناخها.

٢- تقديم الدعم والخدمات.

٣- مساعدة المعلمين فى عملهم.

٤- تحقيق رابطة ناجحة بين المدرسة وأولياء الأمور.

٥- تنمية قدرات المتعلمين ومهاراتهم.

وقد أثبتت بعض الدراسات فى استراليا، أنه عندما يدعم كلٌ من الآباء والمجتمع العمل داخل المدرسة، ويشتركون فى أنشطتهم فإن التلاميذ يحرزون تقدماً ملحوظاً.

رابعاً: تجربة اسكتلندا

من الدراسة التي عنوانها **Community Participation In Social Inclusion Participation** يتضح أن المشـــاركة المجتمعية في التـــعليم في اسكتـــلندا تقوم على أســـاس مراعـــاة الشـــروط والمبادئ التالية :

١- صياغة الدور المتوقع من المجتمع في البداية.

٢- التـــعرف على آراء أكبر عدد ممكن من أفراد المجتـــمع حـــول مشـــروعات وبـــرامج المشاركة المجتمعية.

٣- اعتماد المشاركة المجتمعية على الأنشطة الاجتماعية المجودة- ذات الجودة- بالفعل.

٤- توفير البُنى التحتية والموارد الكافية لدعم المشاركة المجتـــمعية في قطاعات التعليم المختلفة.

٥- وضوح الأدوار والمسئوليات, وتوزيع السلطة بين المؤسسات والهيئات المجتمعيـــة المدنيـــة والحكومية المشاركة في مشروعات المشاركة المجتمعية.

٦- ضرورة تدريب وتنمية مهارات كافة الأطراف المشاركة في مشروعات المشاركة المجتمعية.

٧- مراعاة المرونة في الاستجابة للاحتياجات المحلية وظروف المجتمع، وما تتطلبه من تطوير فى التعليم بكل قطاعاته وأنواعه.

٨- ضرورة التوعية بأنشطة المشاركة المجتمعية داخل المجتمع الأكبر

خامساً : تجربة تشاد

يتضح من الدراسة التي عنوانهـا (community Participation in Education What we Know? For Effective Schools and Teachers and The Knowledge Hk~Q Management System) المشاركة المجتمعية في نفقات التعليم من الأمور التقليديـة المتعارف عليها، ويفسر ذلك فكرة أن المجتمعات المحلية تؤدى دوراً كبيراً في تمويـل المـدارس وإدارتها -عندما يتدهور نظام التعليم كرد فعل للحرب- وعلى ذلك فقد طلبت الحكومة من البنـك الدولي القيام بإعداد "مشروع التعليم الأساسى" بهدف إشراك المجتمع المحلي والاستجابة لحاجـاتهم واهتماماتهم.

ولقد تم تنفيذ المشروع بالاستعانة بمشاركة مجموعات مختلفة من المجتمـع حيـث: قامـت الحكومة بتنظيم أربعة مؤتمرات إقليميه، دعت فيها أعضاء من المجالس المدرسية المحلية، وممثلين عن الجمعيات الأهلية، والجمعيات النسائية بالإضافة إلى الوزارة و ممثلين عنها وموجهي المدارس والمعلمين، وتمت مناقشة المشـكلات المحلية للتعليم الابتدائي واستراتيجـيات التغلب عليها فى هذه المؤتمرات.

ولقد اتضح مدى استعداد التشاديين للمشاركة في تعليم أبنائهم، وعلى ذلك فقد تحـدد هـدف المشروع في استراتيجيات تنمية المشـاركة المجتـمعية في التعليم الابتدائي، ومناقشـة اقتـراح الحكومة باتباع أسلوب اللامركزية في إدارة التعلـيم، ومشاركة المجتـمع في صنع القرار المحلي للنهوض بجودة التعليم.

ولقد تم تجريب المشروع في ثلاثة أنواع من البـــرامج المرتكزة على المدرسة، وشمل ذلك:

١- ٩٠ مشروعاً لتطوير أساليب التدريس و مشاركة المجتمع.

٢- الاختبارات الشاملة للطلاب في (١٠٠) مدرسة.

٣- مساندة (١٠٠) مؤسسة من المؤسسات الأسرية في عملية التنظيم و إدارة عملية التمويل، وتحفيز ودفع المجتمع لمساندة التعليم الابتدائي.

سادساً: تجربة غانا

من دراسة بعنـــوان(Best Practice in Community Participation in Education)تـــم عرض تجربة المشاركة المجتمعية في غانا من خلال مشروع (CSA)

ففى كل مجتمع مشارك يستخدم برنامج (CSA) أساليب مراقبة وبروتوكولات لتقييم مـــدى التقدم تجاه الأهداف الموضوعة للمشروع.

وتعتبر الأداة الأساسية المستخدمة لتقييم التأثير والاستمرارية هو تحسين جودة التعليم مـــن خلال مساهمة المجتمع المحلى، وأداة تقييم أحسن أداء.

ويعمل المشروع من خلال ثلاثة أهداف استراتيجية، والتى تنبثق منها مجموعة من الأهداف الإجرائية لتحقيق الأداءات الأفضل بإشراك المجتمعات المحلية فى برامج التعليم.

وتتمثل الأهداف الاستراتيجية فيما يلى:

١- زيادة الوعى المجتمعى، ومسئوليته تجاه التعليم والدفاع عنه.

٢- دعم المنظمات القومية للمجتمع المدرسى.

٣- المساهمة المجتمعية القومية(تنفيذ/مراقبة).

ويربط مشروع (CSA) الاستراتيجيات بالأهداف الفرعية، كما يقوم بربط الأهداف العامة بالأهداف الإجرائية أداةً لمراقبة تأثير كل مدخل من مدخلات العملية التعليمية.

سابعا: التجربة المصرية:

يمكننا تناول ملامح التجربة المصرية في مجال المشاركة المجتمعية في النقاط التالية:

١- إنشاء مجالس الآباء والمعلمين في جميع المدارس، ومجالس إدارة وأمناء في المدارس الداخلة في مشروعات تحسين التعليم في المحافظات المختلفة.وإنشاء مدارس المجتمع، ومدارس الفصل الواحد بالتعاون مع بعض المنظمات الدولية.

٢- إنشاء إدارة للجمعيات الأهلية العاملة في مجال التعليم بالوزارة، حيث وجد أن هناك "١٤٦٥٧" جمعية عاملة طبقاً لإحصاء ١٩٩٩/٩٨ موزعة على مستوى الجمهورية ٣٧% في محافظات حضرية، و٢٨% في الوجه القبلي، و٢٨% في الوجه البحري، و٤% في محافظات الحدود، و٣% جمعيات مركزية.

٣- طرح مشروع المدارس التعاونية للجمهور، بهدف تقديم نوعية من المدارس المقدمة لخدمة تعليمية متميزة بمقابل مالي مناسب لعامة الشعب من خلال التعاون الجماهيري.

٤- تطبيق البرنامج القومي للمدارس المعززة للصحة والبيئة في بعض محافظات مصر، وذلك بالتعاون مع بعض المنظمات الدولية.

ولتنسيق الجهود المجتمعية في مجال التعليم وتنظيمها تمّ وضع معايير قومية للمشاركة المجتمعية تحدد مجال المشاركة المجتمعية في منظومة المدرسة الفعالة، ودور المشاركة المجتمعية في مجال القيادة المتميزة بالمدرسة، على الرغم من كل هذه الجهود الجيدة فهناك قدر من العزوف عن المشاركة المجتمعية الفعالة في مجال التعليم في مصر، يعزى هذا لعدة أسباب منها:

١- انخفاض ما يحصل عليه الفرد من المشاركة من تقدير اجتماعي مقارنة بما يحصل عليه آخرون لم يبذلوا مثل هذا الجهد.

٢- تخوف بعض الأفراد من المشاركة في الأعمال المجتمعية.

٣- عدم ملاءمة المناخ العام، وهذا مرتبط بالتنظيمات والمؤسسات القائمة في المجتمع وطبيعة التنظيمات الأهلية والحزبية.

٤- طبيعة البناء الاجتماعي وما يحتويه من أنساق تؤثر في عملية المشاركة مثـــل نســـق التعلـــيم والاقتصاد والقيم السائدة في المجتمع.

المراجع

1- Smith: "Have you checked your social Capital Lately"? The Keyston Project,ERIC vol x.xvii, community Education journal, 2004

2- Community Participation In Social Inclusion Participation. http://www.scotland.gov.UK/cur/resfinds/drfl17-00-asp

3- The World Bank: "community Participation in Education –What we Know?, Mitsue umeura for Effective Schools and Teachers and The Knowledge Management System, HDNED, 1999.

٤- وزارة التربية والتعليم: " إعداد المعايير القومية، المعايير القومية في مصـــر"، المجلـــد الأول، الأمل للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٣.

٥- معهد التخطيط القومي: " تقرير التنمية البشرية لمصر٢٠٠٣"، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومعهد التخطيط القومي، القاهرة، ٢٠٠٣.

خاتمة الكتاب

وبعد فقد كان هذا الكتاب إطلالة تربوية مقارنة بين مصر ودول العالم المختلفة من خلال تناول قضايا تربوية مثارة، بهدف التعرف على موقعنا على الخريطة التربوية للعالم أين نحن؟ وإلى أين نسير؟.

وقد مر إعداد هذا الكتاب بمراحل متعددة بدايةً من البحث على شبكة الانترنت عن القضايا التربوية المثارة حديثاً وتعرف واقعها لدى الدول المختلفة، ثم أتبع ذلك مرحلة الترجمة لما تُمَّ تجميعه، وتحليله، ثمَّ ترتيب ما تمَّ ترجمته ترتيباً منطقياً ، وتناول القضايا المثارة تناولاً تحليلياً مفصلاً.

ونرجو فى النهاية من الله العلى القدير أن يكون هذا الكتاب قد حقق الهدف المرجو من إصداره، وهو – بإذن الله تعالى – بداية لإصدارات تربوية تالية تصدرها شعبة بحوث تطوير المناهج بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

والحمد لله رب العالمين

أ.د / جيهان كمال محمد

رئيس شعبة بحوث تطوير المناهج

كتابة وتنسيق:
سامية قناوى

فهرس الكتاب

قضايا تربوية معاصرة





دار السحاب للنشر والتوزيع

٨ شارع المدينة المنورة - متفرع من جوزيف تيتو
النزهة الجديدة - جمهورية مصر العربية
ت: ٦٢٢٤٩٥٧ (٢٠٢+) فاكس: ٦٢٢٤٩٥٧ (٢٠٢+)
info@elsahab.com www.elsahab.com